

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное Государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование адекватных эмоциональных проявлений в поведении  
обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе  
реализации олигофренопедагогом коррекционно-развивающего курса**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к. п. н., профессор О. В. Алмазова

Исполнитель:  
Дурницына Мария Дмитриевна,  
обучающийся БО-41 группы

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Зак Галина Георгиевна,  
к. п. н., доцент кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ И С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ...	7
1.1. Понятие «эмоциональные проявления» как научный феномен .....	7
1.2. Характеристика эмоциональных проявлений у обучающихся в онтогенезе.....	10
1.3. Психолого – педагогическая характеристика и особенности эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью.....	14
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	22
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования .....	22
2.2. Методы и методики, направленные на выявление особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью .....	27
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования по выявлению особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью .....	30

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	53
3.1. Проект программа коррекционно-развивающего курса по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью .....	53
3.2. Внедрение проекта программы коррекционно-развивающего курса по выявлению сформированности эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью и анализ ее эффективности .....	64
3.3. Методические рекомендации по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	83
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	85
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью на всех этапах развития всегда была актуальна для олигофренопедагогики. Знание сущности эмоций в онтогенезе и их особенностей при дизонтогенетическом развитии дают возможность педагогам – дефектологам эффективно осуществлять коррекционно – развивающую деятельность.

*Проблема исследования* заключается в формировании адекватных эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью и составлением коррекционно-развивающего курса.

Эмоциональная сфера – это многогранное образование, которое включает разнообразные эмоциональные явления: эмоциональный тон, эмоции, эмоциональные состояния, эмоциональные устойчивые отношения (чувства). Акцентуированная выраженность эмоциональных свойств личности позволяет говорить об эмоциональных типах личности, каждая из которых имеет достаточно отчетливые дифференцирующие признаки.

Особенности эмоциональной сферы у обучающихся с умственной отсталостью рассмотрены в трудах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, М. С. Певзнер, С. Л. Рубинштейн, Г. Е. Сухаревой, Ж. И. Шиф и др.

*Актуальность исследования* Развитие личности является одной из наиболее важных проблем в теории воспитания и обучения. Личность формируется в процессе многообразных взаимодействий с окружающей средой. Однако человек как личность формируется не путем простого усвоения общественных отношений и общественного опыта, а в результате сложного взаимодействия социальных условий и психофизических задатков развития [40, с. 169].

*Объект исследования* – эмоциональные проявления в поведении у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

*Предмет исследования* – процесс формирования эмоциональных проявлений в поведении у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в процессе реализации проект программы коррекционно-развивающего курса по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью «Эмоции».

*Цель исследования* – изучение эмоциональных проявлений в поведении у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, составление коррекционно-развивающего курса и анализ его эффективности.

Исходя из поставленной цели были определены следующие *задачи исследования*:

1) провести анализ психолого–педагогической литературы по проблеме формирования адекватных эмоциональных проявлений в поведении у обучающихся в онтогенезе и с умеренной умственной отсталостью;

2) проанализировать результаты констатирующего этапа экспериментального исследования по выявлению особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью;

3) составление, внедрение и апробация проекта программы коррекционно-развивающего курса по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью;

4) определить методические рекомендации по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Взаимосвязь эмоций с другими психическими процессами, подчеркивает важность их изучения, особенно у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У обучающегося с умеренной умственной отсталостью наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств, обучающихся с умственной отсталостью, их формирование и воспитание имеют столь важное значение.

*Структура ВКР.* Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ И С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

## **1.1. Понятие «эмоциональные проявления» как научный феномен**

История изучения эмоций в российской психологии пережила периоды взлёта и падения – большого интереса и фундаментальных трудов в конце IX – начале XX века и почти полного забвения проблемы внутреннего мира человека, игнорирования роли эмоциональных процессов. Ещё в XIX веке психиатр И. А. Сикорский писал в своей книге «Воспитание в возрасте первого детства»: «Достоверно только то, что чувства и аффекты появляются у детей значительно раньше, чем другие виды психических функций (например, воля, рассудок), и в известную пору составляют самую выдающуюся сторону душевной жизни» [41, с. 6].

Ч. Дарвин в своей книге «Выражение эмоций у человека и животных» показал эволюционный путь развития эмоций, сравнил эмоциональные проявления. Дарвин сделал вывод о том, что выразительные движения человека, связанные с эмоциями, представляют собой рудименты реальных приспособительных реакций организма [26, с. 446].

В 1924 г. в книге «Психология детства» психолог, педагог и философ В. В. Зеньковский отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их значению в развитии обучающегося: «Вопреки обычному порядку в изложении психической жизни ребёнка в течении раннего детства (по Зеньковскому это первые 7 лет жизни) мы выдвинем на первый план изучение эмоциональной жизни его в это время, исходя из указанного уже

принципа, что эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил» [7, с. 123].

В 1926 г., психолог Л. С. Выготский писал в «Педагогической психологии»: «Почему–то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему–то все понимают одарённость и талантливость применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. И здесь, и там человеческое поведение принимает исключительные и грандиозные формы» [4, с. 123].

В последние годы интерес к проблеме эмоций и чувств значительно вырос у ученых. Безусловно, это сопряжено с большими переменами в жизни нашего общества, с переменами в науках о человеке, активно открывающих закрытые прежде проблемы: внутреннего мира, сознания, свободы, духовности, творчества и т.д.

Важнейшей характеристикой эмоций является их связь с познавательными процессами. Изучение связи между эмоциональными и познавательными процессами восходит еще к трудам Л. С. Выготского и других классиков советской психологии. В 1934 г. Л. С. Выготский писал «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [4, с. 54].

Е. П. Ильин под термином эмоция (от лат. *emovere* – возбуждать, волновать) понимал как переживание, душевное волнение [10]. Еще в первой половине XX века говорили об аффектах как эмоциональных реакциях, направленных на разрядку возникшего эмоционального возбуждения. Например, С. Л. Рубинштейн (1957) использовал термины «эмоциональные» и «аффективные» как равнозначные: «...трехчленное деление психических явлений на интеллектуальные, эмоциональные и волевые не может быть удержано. Первичным, основным является двухчленное деление психических процессов на интеллектуальные и аффективные...» [39, с. 114].

Согласно определению, данному в «Психологическом словаре» (1983 г.), «эмоции (от латинского *emoveo* – волную, потрясаю) – это особый



класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [30, с. 224]. Это определение неполно, так как оно не отражает ряд существенных характеристик эмоций и их отличие от познавательных процессов, а именно: а) не отражена связь эмоций с бессознательной сферой; б) их отношение к деятельности (а не жизнедеятельности) человека; в) специфика их возникновения; г) закономерности их функционирования и другое.

А. Н. Леонтьев (1971) подчеркивал, что эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим или возможным ситуациям, к себе и к своей деятельности. О единстве аффективного и интеллектуального как существенной характеристики самих эмоций писал С. Л. Рубинштейн (1946), считавший, что эмоции как таковые обуславливают, прежде всего, динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее «настроенность» на тот или иной уровень активации; действие эмоций может быть как стеническим, усиливающим, так и астеническим, понижающим; причем если в норме сознательная познавательная интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая ему направленность и избирательность, то при аффектах, при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения [46].

В. К. Вилюнас (1976, 1979, 1988) обосновывает невозможность существования эмоций в отрыве от познавательных процессов следующим образом: эмоции выполняют свои функции, наиболее общими из которых являются оценка и побуждение; в зависимости от познавательного содержания психического образа они выделяют цели в познавательном образе и побуждают к соответствующему действию [46].

Таким образом, в любой познавательной деятельности – гностической, мнестической, интеллектуальной – эмоции, с одной стороны, выступают как мотивирующие, «запускающие» компоненты этой деятельности, а с другой – как компоненты контролирующие, регулирующие (с помощью механизма оценки) ее протекание в соответствии с потребностью, на удовлетворение которой она направлена.

Так же важным нерешенным вопросом общей психологии эмоций является вопрос классификации эмоциональных явлений. Как указывает А. Н. Леонтьев (1975) общепринятое подразделение эмоциональных явлений на чувства, аффекты и эмоции не исчерпывает все разнообразие эмоциональных явлений. Таким образом, рассмотрев проблему эмоций в психологии и их влияние на психические процессы, можно сделать вывод о том, что, несмотря на множество публикаций проблема эмоций относится к числу мало разработанных, что связано как с принципиальной сложностью этого типа психических явлений, так и с большими трудностями адекватных методических подходов к их изучению.

## **1.2. Характеристика эмоциональных проявлений у обучающихся в онтогенезе**

Прежде чем анализировать особенности эмоционального развития у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, необходимо рассматривать их развитие в онтогенезе.

Человек рождается с определенным набором эмоциональных реакций. К ним относятся страх и тревога, как выражение потребности в самосохранении; радость, возникающая при удовлетворении жизненно важных потребностей, и гнев как следствие ограничения потребности в

движении. Таким образом, уже на этой стадии развития идет разделение эмоций на положительные и отрицательные.

Новообразованием периода новорожденности является комплекс оживления – это эмоционально – положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками.

На стадии младенчества, новым типом деятельности является непосредственное эмоциональное общение ребенка и матери. Общение в этот период должно носить эмоционально – положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально – положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья.

И. Б. Дерманова отмечает, что в 6 – 7 месяцев ребенок тянется к игрушкам, улыбается им, оживленно реагирует на лицо матери. В 8 – 10 месяцев положительное отношение вызывают дети его же возраста, он реагирует на изменение лиц близких ему людей (улыбка вызывает радость, гримасы – страх, слезы). В 1 – 1,2 года ребенок дифференцированно относится к окружающим предметам (к одним тянется, другие отвергает), начинает понимать нормы через «можно» и «нельзя», радуется, произнося слова. Характерная особенность эмоций детей этого возраста – легкая «заражаемость чувствами» других людей. На этой основе происходит формирование сопереживаний. Так, плач сверстника вызывает у ребенка слезы [32].

К 1,5 – 2 годам у детей формируются симпатии и антипатии к отдельным людям, закрепляются чувства стыда и огорчения при поступках, вызывающих осуждение со стороны окружающих. В этом же возрасте возникают зачатки интеллектуального чувства в виде любознательности, эстетического – в виде стремления повторить знакомые мелодии, элементы танца, рассматривать иллюстрированные книги [32].

В 2 – 3 года у ребенка под влиянием коллективных игр и занятий в детском саду начинают формироваться общественные чувства. В этом возрасте радость и нежность вызывает поведение животных. На дальнейшее

развитие интеллектуальных чувств указывает обилие задаваемых ребенком вопросов «что?», «почему?». Продолжают развиваться эстетические чувства; можно наблюдать интерес детей к явлениям природы [32].

Для ребенка раннего возраста характерно то, что его поведение определяется эмоциями. Ребенок желает того, что доставляет ему непосредственное удовольствие. Поскольку границы между личностью и средой в этом возрасте еще слабы, поведение ребенка определено силами поля. Ребенок связан ситуацией [32].

В 3,5 – 4 года чувства к близким и знакомым обучающийся на уровне дошкольного образования переносит на персонажей сказок. Обучающиеся на уровне дошкольного образования проявляют к ним активное сочувствие, а попавшему в беду стремятся «оказать помощь». В условиях неудачи, обучающиеся на уровне дошкольного образования, обращаются к взрослым, одобрение которых служит мотивацией интересов обучающегося.

В 4 – 5 лет получает дальнейшее развитие чувство привязанности к сверстникам. Обучающиеся на уровне дошкольного образования понимают шутки и сами любят шутить. В эти годы формируются и проявляются возможности обучающихся на уровне дошкольного образования сдерживать свои эмоции, а также произвольно с помощью мимики и пантомимики выражать внешние признаки эмоций.

В 5 – 6 лет обучающиеся на уровне дошкольного образования начинают по-разному реагировать на приближение времени поступления в школу: у некоторых это вызывает чувство тревоги, у некоторых – чувство радости (обучающийся на уровне дошкольного образования любят школьными принадлежностями, имитируют свои ответы учителю) [31].

В дошкольном возрасте изменяются отношения обучающегося на уровне дошкольного образования со средой. Здесь можно увидеть дальнейшие сдвиги, которые достаточно ясно обнаруживаются в игре, с одной стороны, и в творческой, формирующейся деятельности обучающегося

– с другой. Возникает новое отношение обучающегося на уровне дошкольного образования к среде: он активно создает ситуацию. Тем самым нарушается непосредственная связанность обучающегося на уровне дошкольного образования полем действия. Вместе с тем, поскольку всякая игра в скрытом или явном виде содержит правила, обучающийся на уровне дошкольного образования должен, для того чтобы получить удовольствие, подчинить свои непосредственные импульсы, свое поведение этим правилам. Роль эмоций как двигателя поведения обучающегося на уровне дошкольного образования сохраняется. Однако здесь нарушается та непосредственная связь между эмоцией и действием, которая характерна для обучающихся на уровне дошкольного образования.

Уже в дошкольном возрасте наблюдаются существенные различия в эмоциональной сфере мальчиков и девочек. По данным А. И. Захарова [36], проводившего опрос родителей, пики сензитивности приходятся у мальчиков на 5 и 9 лет, у девочек на 10 лет. Капризность выражена у мальчиков в 3 – 5 лет и в 7 – 10, а у девочек капризность характерна для дошкольного возраста (3 – 7 лет). Упрямство и негативизм более характерны для мальчиков в 3 года, затем уменьшаются и опять увеличиваются к 8 годам, у девочек нерезкие подъемы упрямства встречаются в 4 года и в 11 лет.

Чаще всего причинами негативных эмоциональных состояний в дошкольном возрасте являются депривации потребности общения в семье или со сверстниками. В числе эмоциональных проявлений дошкольника, обращающих на себя наибольшее внимание родителей и чаще всего изучаемых психологами, находятся: детская агрессивность (удары ногами и кулаками, щипки, угрозы, разрушение построек сверстников и другие), детские страхи, депрессия, конфликтность, тревожность и другие [36].

Младший школьный возраст, так же, как и дошкольный, считается особенно «эмоционально насыщенным» [32]. В школьном возрасте к перечисленным выше ситуациям, которые вызывают высокую ситуативную

тревожность у обучающихся, добавляются оценочные, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные).

У обучающихся младшего школьного возраста в случаях острых психических травм, таких как болезнь или смерть близкого человека, или хронических психотравмирующих воздействий, например, неправильного воспитания, формируется аффективный уровень реагирования. Такие эмоциональные реакции могут быть следствием самых разных факторов, однако, в первую очередь – психологических. Преобладание у обучающегося форм реагирования, свойственных более младшему возрасту, свидетельствует о задержке психического развития [20].

Таким образом, в школьном возрасте наступают значительные сдвиги в эмоциональном развитии обучающегося, в развитии его интересов [32]. В процессе исследования, нами был замечен рост любознательности, выраженный интерес к приобретению школьных знаний и навыков у школьника. Развитие интеллекта и умение владеть своим поведением умеряют силу эмоциональных проявлений и создают базу для еще большего опосредования влияния эмоций на поведение, чем – то имело место в дошкольном возрасте. Эмоции школьника отличаются гораздо большим постоянством, устойчивостью. Вместе с тем расширение опыта, обогащение представлений школьника и усложнение взаимоотношений с окружающими приводят к большому разнообразию и дифференцированию эмоций.

### **1.3. Психолого – педагогическая характеристика и особенности эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью**

Изучением умственной отсталости занимались такие ученые как М. Г. Блюмина, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, О. Е. Фрейров, И. Л. Юркова

и ряд других учёных, которые внесли неоценимый вклад в теорию и практику специальной педагогики [2, 4].

Умственная отсталость (F70 – F79) – это состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта. Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него [22].

Г. Е. Сухарева представила термин «умственная отсталость» как группу различных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, объединенных одним общим признаком: все они представляют собой клинические проявления дизонтогенеза головного мозга (1965) [11].

Степень умственной отсталости обычно оценивается стандартизованными тестами, определяющими состояние пациента. Они могут быть дополнены шкалами, оценивающими социальную адаптацию в данной окружающей обстановке. Эти методики обеспечивают ориентировочное определение степени умственной отсталости. Диагноз будет также зависеть от общей оценки интеллектуального функционирования по выявленному уровню навыков.

Интеллектуальные способности и социальная адаптация со временем могут измениться, однако достаточно слабо. Это улучшение может явиться результатом тренировки и реабилитации. Диагноз должен базироваться на достигнутом на настоящий момент уровне умственной деятельности.

Для идентификации степени умственной недостаточности рубрики F70 – F79 употребляются со следующим четвертым знаком:

(F70 – F79).0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения

(F70 – F79).1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения

(F70 – F79).8 Другое нарушение поведения

(F70 – F79).9 Без указаний на нарушение поведения

В соответствии с МКБ – 10 [15] категорию умственную отсталость делят на следующие группы:

F70 Умственная отсталость легкой степени

Ориентировочный IQ составляет 50 – 69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9 – 12 лет). Вероятны некоторые трудности обучения в школе. Многие взрослые будут в состоянии работать, поддерживать нормальные социальные отношения и вносить вклад в общество. Включены: слабоумие.

F71 Умственная отсталость умеренная

Ориентировочный IQ колеблется от 35 до 49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6 – 9 лет). Вероятно, заметное отставание в развитии с детства, но большинство может обучаться и достичь определенной степени независимости в самообслуживании, приобрести адекватные коммуникационные и учебные навыки. Взрослые будут нуждаться в разных видах поддержки в быту и на работе. Включена: умственная субнормальность средней тяжести [22].

F72 Умственная отсталость тяжелая

Ориентировочный IQ колеблется от 20 до 34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3 – 6 лет). Вероятна необходимость постоянной поддержки. Включена: резко выраженная умственная субнормальность.

F73 Умственная отсталость глубокая

Ориентировочный IQ ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в трехлетнем возрасте). Результатом является тяжелое ограничение самообслуживания, коммуникабельности и подвижности, а также повышенная сексуальность. Включена: глубокая умственная субнормальность.

F78 Другие формы умственной отсталости

F79 Умственная отсталость неуточненная



Включены: умственная: недостаточность БДУ. субнормальность БДУ

Характеристика психологических процессов, обучающихся с умственной отсталостью приведена в таблице 19 (Приложение 1).

Изучение вопросов, связанных с психолого – педагогической характеристикой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет важное значение для разработки методик коррекционной работы.

Важное значение на современном этапе приобретает концепция психического развития, обучающегося с умеренной умственной отсталостью, которую выдвинул Л. С. Выготский – один из первых исследователей олигофрении. Рассматривая процесс развития, обучающегося с умеренной умственной отсталостью как единый процесс, где последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от реагирования ранее, Л. С. Выготский указывает на необходимость различать первичный дефект и вторичные осложнения развития. Л. С. Выготский отмечал, что нельзя выводить особенности психики обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) из основной причины его отсталости – факта поражения его головного мозга. Это значило бы игнорирование процесса развития. Отдельные особенности психики находятся в чрезвычайно сложном положении к основной причине [4].

Изучение своеобразия развития психики обучающегося с умственной отсталостью, путей формирования его личности, резко меняющегося хода его развития в зависимости от характера обучения и воспитания, сохранных возможностей, на которые можно опереться при обучении и воспитании тех или иных качеств, путей компенсации дефекта занимались такие ученые как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, С. Л. Рубинштейн, Г. Е. Сухарева, Ж. И. Шиф и другие [4, 6, 40].

В своих исследованиях они обращали внимание на то, что эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в

форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности.

Как и все другие обучающиеся, умственно отсталые обучающиеся развиваются на протяжении всех лет своей жизни. С. Л. Рубинштейн подчёркивал, что «Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости... Развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма» [39, с. 42].

Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющееся, прежде всего, в незрелости. Незрелость эмоций и чувств обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

У обучающегося с умственной отсталостью недоразвитие личности наиболее ярко проявляется в игровой деятельности.

Н. Л. Коломинский отмечает, что «...умственно отсталый ребёнок пассивен в игре, она для него не становится как для нормального школьника моделью приобретения социального опыта. Недаром неумение активно играть считается важным диагностическим показателем умственной отсталости...» [37, с. 9].

Это объясняется тем, что у обучающегося с умеренной умственной отсталостью очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство,

неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормального школьника, у обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не происходит формирование социальных чувств.

Незрелость в эмоциональной сфере в дошкольном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед обучающимся ставятся задачи, требующей сложной и опосредованной формы деятельности.

Школьный возраст отличается рядом особенностей, которые не имеют места на равных этапах развития обучающихся, и требуют от обучающегося совершенно новых видов психической деятельности. Если в дошкольном возрасте ребёнок развивался в процессе игры и общения с окружающими, то в школе он попадает в условия обучения по твёрдой программе. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы. Основным мотивом становятся указания учителя.

Для эмоциональной сферы обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны малодифференцированность, бедность переживаний. Как отмечают С. С. Ляпидевский и Б. И. Шостак, его «...чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя...» [40, с. 41].

То есть, переживания обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний [45].

У обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечается живость эмоций (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие обучающиеся легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности,

лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими обучающимися.

Кроме того, у обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. У одних, наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий [45].

Слабость мысли, интеллекта, обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и незрелость, примитивность мотивационно – потребностной сферы тормозят у них формирование высших чувств.

Таким образом, изучение эмоций и чувств такого обучающегося, правильное их формирование и воспитание, способствует формированию его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного психического дефекта.

## **ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Эмоции человека являются важнейшей частью его психики, представляют собой особые внутренние психические состояния, тесно связанные с мотивационно – потребностной сферой личности и проявляющиеся в субъективных переживаниях и экспрессивно – коммуникативном поведении. Эмоции представляют собой проявление субъективного отношения человека к окружающей действительности и к самому себе.

2. В психической жизни человека эмоции выполняют множество разнообразных функций, общей характеристикой которых является функция

оценки значимости для субъекта той или иной ситуации или объектов в их отношении к его мотивационной сфере.

3. В ходе исследований многих ученых, таких как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн и других, было выявлено, что для обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерна слабость интеллектуальной регуляции эмоциональных состояний. Это проявляется в том, что обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не корректируют чувства сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное, с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства.

Развитие эмоциональных проявлений, обучающихся с умеренной умственной отсталостью в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни обучающегося.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

#### *Характеристика базы исследования*

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Виды реализуемых казенным учреждением образовательных программ:

#### **1. Основные образовательные программы:**

реализация адаптированных основных общеобразовательных программ - образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью интеллектуальными нарушениями);

#### **2. Дополнительные образовательные программы:**

дополнительные общеобразовательные программы для детей, в том числе адаптированные.

Учреждение находится в ведомственном подчинении Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

Целями деятельности учреждения является:

#### **1. Осуществление образовательной деятельности по адаптированным**

основным общеобразовательным программам;

#### **2. Создание комплекса условий, обеспечивающих коррекцию**

отклонений в развитии, психолого-педагогическую, медико-социальную

реабилитацию, полноценную социализацию и интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья;

3. Создание комплекса условий, обеспечивающих получение качественного образования.

Предметом деятельности казенного учреждения является:

1. Создание благоприятных условий, способствующих формированию здорового образа жизни, умственному, эмоциональному и физическому развитию личности;

2. Обеспечение социальной защиты, медико-социальной и психолого - педагогической реабилитации, социальной адаптации и интеграции в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

3. Обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства;

4. Обеспечение охраны и укрепления здоровья обучающихся, охрана их прав и интересов;

5. Осуществление образовательного процесса в соответствии с уровнями адаптированных основных общеобразовательных программ.

Структура организации образовательной деятельности школы.

Учреждение работает в режиме 5-дневной учебной недели. Обучение проводится в одну смену. Классно-урочная система. Для обучающихся организовано 2 группы продлённого дня. Организовано индивидуальное обучение обучающихся на дому, согласно рекомендациям ВКК.

Школа располагает хорошо оборудованными кабинетами: начальных классов, ручного труда, географии, русского языка, математики, истории, музыки, ритмики, психологической разгрузки, логопедическими кабинетами, кабинет психомоторики. Дополнительное образование, способствующее развитию познавательной деятельности и творческих способностей обучающихся, осуществляется по направлениям: художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное.

*Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования*

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимала участие группа обучающихся 3 класса в количестве 5 человек в возрасте 9-11 лет с диагнозом умеренная умственная отсталость (диагноз подтвержден Психолого-медико-педагогической комиссией (далее по тексту ПМПК).

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений ПМПК, наблюдений специалистов школьного ПМПК), материалов беседы с классным руководителем, собственных наблюдений авторов исследования.

В обобщенном виде характеристика представлена следующим образом (по этическим нормам и в соответствии с соблюдением принципа конфиденциальности имена обучающихся изменены):

1) Наталья Б.

Девочка активная, подвижная, физическое развитие соответствует возрасту. Навыки самообслуживания сформированы в достаточной мере. Речь взрослых понимает, воспринимает замечания, но может неадекватно реагировать на них.

Мелкая моторика развита слабо, усилий при работе не проявляет. Испытывает затруднения по всем предметам. Знания об окружающем мире отрывочны, бессистемны. Не воспринимает серьезно школьные уроки, свободно перемещается по классу, может выйти из кабинета, нарушает дисциплину.

Наташа бывает, агрессивна, капризна, склона к аффективным реакциям. Может кричать, впадать в истерики. Может брать чужие вещи, которые ей понравились, при этом потом не соглашается их возвращать, может драться за них.



## 2) Федор К.

На занятия Федя ходит с удовольствием. Задание выполняет после неоднократного повторения и демонстрации. Работоспособность в замедленном темпе. Мелкая моторика развита недостаточно, часто руки трясутся. Внимание неустойчивое, поверхностное, быстро истощаемое. Испытывает трудности в выполнении элементарных мыслительных операций. Словарный запас бедный, ограниченный. Есть нарушения в звукопроизношении. В процессе деятельности возникающие трудности преодолеть не стремится: бросает работу, подглядывает за другими, нервничает.

Инициативу и самостоятельность в играх, общении не проявляет. В играх с другими детьми занимает агрессивно-лидирующую позицию, в игре конфликтен: может драться, кричать, плакать, обижаться, кидать игрушки, падать на пол. Не умеет понимать чувства, настроение других, сопереживать неудачам. Может, например, захохотать, когда другим плохо. В играх с детьми есть предпочтения: предпочитает играть один или повторяет за другими. Тяготеет к шаблонным игровым сюжетам. Может долго рассматривать книги, журналы, появился интерес к мультфильмам.

Мальчик не способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

## 3) Арсений О.

Общеобразовательную программу по возрасту осваивает с трудом. Невнимателен, часто отвлекается, не доводит дело до конца. Мальчик проявляет инициативу и самостоятельность различных видах деятельности, но неусидчивость и невнимательность не позволяют добиться хороших результатов. Обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда. Старается помогать, но выполняет работу хаотично, переходя с одного вида деятельности на другой.

Со сверстниками часто происходят конфликтные ситуации, требуется постоянный контроль со стороны взрослых. Игровая деятельность

однообразна, примитивна, не различает условную и реальную ситуации. Мелкая и крупная моторика за время обучения в школе заметно улучшилась, мальчик подвижен, вынослив, владеет основными движениями.

Сеня проявляет любознательность, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Мальчик ласковый, но эмоциональные реакции не всегда адекватны.

#### 4) Ольга Д.

В начале учебного года Оля плохо справлялась с учебной программой. На уроках не отвечала, т.к. не понимала и не усваивала материал. Домашнее задание делала с большим нежеланием, часто не понимая, что от нее требуется. В середине года в учебном процессе стала прослеживаться положительная динамика. У Оли появилось желание учиться, интерес к чтению.

К Оле требуется индивидуальный подход, поэтому в классе она пассивно отсиживается. Учебные умения и навыки развиты на низком уровне. Физическое развитие соответствует возрасту. Культурно-гигиенические навыки сформированы. Девочка склонна к обидам.

#### 5) Егор П.

Эмоционально нестабилен, неблагополучен. У Егора ярко выражены искажения эмоционально-волевой и поведенческой сфер (склонен к вспышкам гнева, агрессии, возбудимости, конфликтности, аффективным вспышкам).

Межличностные отношения нарушены, дружественных контактов не имеет, не стремится с кем-либо общаться, поддерживать отношения. Егор является постоянным инициатором конфликтных ситуаций, часто применяет невербальную агрессию, нецензурные выражения. К взрослым может проявлять неуважение, использует нецензурные выражения.

На замечания со стороны взрослых реагирует неадекватно. Может бросать вещи, стулья. Очень часто поведение Егора становится ненормальным: он громко кричит, бьется головой о стены, кидает стулья,

тяжелые предметы, хватает в зубы различные предметы, истерически хохочет, бросается на детей (может укусить, рвать волосы).

Уровень интеллектуального развития не соответствует возрастной норме. Запас общих представлений ограничен, беден. Внимание неустойчивое, непродолжительное. Процесс запоминания информации, текста затруднен. Словарный запас бедный. Речевая активность низкая, выражение мыслей затруднено. Внимание способен удерживать несколько минут, далее отвлекается, может встать и уйти, закричать, на замечания учителя, как правило, не реагирует.

Таким образом, базой для исследования является Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа №5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Контингентом исследования стал 3 класс обучающихся с умеренной умственной отсталостью, у которых утверждён диагноз по ПМПК.

## **2.2. Методы и методики, направленные на выявление особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Для выявления особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью рассмотрены и проведены методики:

### *Методика 1. «Эмоциональная идентификация»*

Е. И. Изотовой по диагностике эмоциональной сферы обучающихся младшего школьного возраста – «Эмоциональная идентификация» [10].

Методика состоит из двух диагностических серий. Каждая серия методики имеет модификации.

Направленность методики: Общая — выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста, индивидуальных особенностей эмоционального развития;

*диагностическая серия № 1, № 2.*

- выявление сформированности двух компонентов процесса опознания эмоций – восприятия и понимания эмоциональных состояний;

*диагностическая серия № 2;*

- определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, презрение, зависть);

- выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений;

- выявление фактора эмоциональной напряженности.

В процессе выполнения задания, в протоколе фиксируется выбор эмоции, степень выразительности, локализацию мимических проявлений, степень произвольности, вид помощи [10]. Полное описание методики 1 представлено в приложении 2.

*Методика 2. «Оцени свое поведение» (по А. Л. Вагнер)*

Оцени свое поведение – диагностическая методика для обучающихся 5 - 8 лет. Она является модификацией теста А. Л. Венгера, разработанной и апробированной под руководством Т. Д. Марцинковской, М. Митру, в экспериментальном исследовании «Сравнительный анализ эмоционального развития дошкольников России, Греции и Кипра» (1995 — 1998).

**Диагностическая направленность данной методики:** социальные переживания обучающегося старшего дошкольного – младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральным критериям нормам [21]. Полное описание методики 2 представлено в приложении 7.

### *Методика 3. «Рисунок самого красивого – самого некрасивого»*

*(по В. С. Мухиной)*

Данная методика построена на подходах к обработке неконструктивных рисуночных методов, предложенных В. С. Мухиной. Методика была разработана под руководством Т. Д. Марцинковской в ряде экспериментальных исследований, в которых изучались различные аспекты социальных переживаний обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста.

**Диагностическая направленность:** социальные переживания обучающегося дошкольного – младшего школьного возраста, оцениваемые на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей (при способности обучающегося к рисованию значения не имеет) [21]. Полное описание методики 3 представлено в приложении 9.

### *Методика 4. «Оценка эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности» (по Э. Т. Дорофеевой)*

Цель: экспресс диагностика эмоционального состояния испытуемого.

Описание: для проведения данной методики необходимо наличие трех карточек 7х7 красного, зеленого и синего цветов.

Процедура проведения: испытуемому предлагаются все три карточки. Ему необходимо выбрать из 3 наиболее понравившуюся карточку, после осуществления выбора карточка откладывается. Затем из 2 оставшихся испытуемый выбирает наиболее привлекательную для него карточку. Так повторяется три раза подряд, это необходимо для определения общей тенденции [15]. Полное описание методики 4 представлено в приложении 10.

### *Методика 5. «Несуществующее животное» (По М. З. Дукаревич)*

Цель: диагностика личностных особенностей.

Описание: методика является проективной, т.к. не имеет стимульного материала и не является стандартизированной. Методика используется при обследовании детей и взрослых в качестве ориентировочной методики,

данные которой помогают выдвинуть гипотезу об особенностях личности. Все признаки интерпретируются символично.

Анализ данных проводится путем интерпретации рисунка и особенности рассказа [24]. Полное описание методики 5 представлено в приложении 11.

Таким образом, представленные методики могут быть использованы для диагностики особенностей эмоциональных проявлений в образовательных условиях у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования по выявлению особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования:

#### ***Методика 1 «Эмоциональная идентификация».***

#### **Диагностическая серия № 1, формы-В-1 и С-1**

Результаты диагностики уровня идентификации эмоционального состояния

*Таблица 1*

#### ***Обобщенные данные по диагностике уровня идентификации эмоциональных состояний у обучающихся экспериментальной группы***

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
Гнев	+ (1)	+ (2)	+ (1)	+ (3)	-
Печаль	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
Страх	-	+ (2)	-	+ (2)	+ (1)
Отвращение	-	-	-	+ (3)	-
Презрение	-	-	-	+ (3)	-

«+» - идентификация эмоции

«-» - эмоция не идентифицирована

(1,2,3) – номер попытки

Все обучающиеся с первой попытки идентифицировали эмоции радости, печали (обида). В данном случае не потребовалось оказания какой-либо помощи со стороны экспериментатора. При обосновании обучающиеся опирались на описание основных внешних проявлений данных эмоциональных состояний – улыбку, при идентификации эмоции радости; слезы, при идентификации эмоции печали.

Четверо испытуемых (Наталья Б., Федор К., Арсений О., Егор П.) не смогли идентифицировать эмоции отвращения и презрения, даже при оказании помощи со стороны экспериментатора в виде наводящих вопросов, указания на внешние признаки проявления данных эмоциональных состояний, показа данных эмоций. Лишь один из обучающихся (Наталья Б.) правильно назвал данных гномов (Завиду и Привереду), которые соответствуют данным эмоциям, но обосновать свой выбор не смог. То есть можно предположить, что выбор оказался случайным и испытуемый также не идентифицирует эмоций отвращения и презрения.

Четверо из обучающихся (Наталья Б., Федор К., Арсений О., Ольга Д.) с разных попыток смогли идентифицировать эмоцию гнева. Со стороны педагога предлагалась помощь в виде наводящих вопросов и показа данного эмоционального состояния. При обосновании выбора обучающиеся называли гнома, олицетворяющего данную эмоцию, «страшным», «злым», «не красивым». При опознании основное внимание было направлено на брови. Один из испытуемых (Егор П.) не смог опознать данное эмоциональное состояние, даже при оказании помощи со стороны экспериментатора.

Трое обучающихся (Федор К., Ольга Д., Егор П.) опознали эмоцию страха. При обосновании старались воссоздать ситуацию, которая привела к проявлению данного эмоционального состояния. («Он испугался. Увидел

кого-то» и т. п.). Двое обучающихся (Наталья Б., Арсений О.), при опознании данного эмоционального состояния, утверждали, что гномик удивился, поэтому у него открыт рот. Можно предположить, что в данном случае обучающимися не дифференцируются эмоции страха и удивления по внешним признакам проявления состояния (открытый рот).

На основании полученных результатов (эмоция идентифицирована / эмоция не идентифицирована, номер попытки, оказанная помощь со стороны педагога, обоснование выбора) можно выявить уровень эмоциональной идентификации каждого обучающегося:

- низкий уровень – 4 человека (Наталья Б., Федор К., Арсений О., Егор П.)
- средний уровень – 1 человек (Ольга Д.)
- высокий уровень – нет.



**Рис. 1. Итоговая диаграмма уровней эмоциональной идентификации обучающихся**

Результаты диагностики уровня идентификации эмоционального состояния.

С первой попытки все испытуемые идентифицировали эмоции радости, печали. Со стороны экспериментатора не была оказана какая-либо помощь.



При обосновании использовали следующие описания – «он веселый, улыбается», «ему грустно, он плачет», «кто-то его обидел» и т. п.

В основном обучающиеся при выборе основывались на внешние (мимические) проявления данных эмоциональных состояний (улыбка, брови, слезы).

Все обучающиеся идентифицировали с разных попыток эмоцию гнева. Со стороны педагога была оказана помощь в виде наводящих вопросов и показа данного эмоционального состояния. При обосновании указывали на внешний признак проявления эмоции гнева – нахмуренные брови.

### **Диагностическая серия № 2, форма-С-2**

*Этап 1* Результаты диагностики понимания эмоционального содержания.

Все обучающиеся адекватно идентифицировали такие эмоциональные ситуации, как день рождения (эмоция радости), драка (эмоция гнева), нападение (эмоция страха), отвержение пищи (эмоция отвращения). В данных случаях испытуемым не понадобилась помощь со стороны педагога. При обосновании выбора обучающиеся опирались на окружающую обстановку, на внешний облик героев, на позы героев, на их жесты. Почти все обучающиеся назвали данные эмоциональные состояния. Присутствовали попытки описания ситуации, но в результате приходили к описанию эмоционального состояния героев.

*Таблица 2*

#### **Обобщенные данные по выявлению понимания эмоционального содержания у обучающихся экспериментальной группы**

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
День рождения – радость	+	+	+	+	+
Драка - гнев	+	+	+	+	+
Нападение - страх	+	+	+	+	+
Расставание - печаль	-	+	+	+	+
Отвержение пищи - отвращение	+	+	+	+	+

Наказание – стыд (вина)	-	-	-	+	-
Сюрприз - удивление	-	-	-	-	-
Отвержение людей – презрение	-	-	-	-	-

«+» - понимание эмоционального содержания ситуации

«-» - непонимание содержания эмоциональной ситуации

Четверо испытуемых (Федор К., Арсений О., Ольга Д., Егор П.) адекватно идентифицировали ситуацию расставания (эмоция печали). Смогли назвать настроение героев, те чувства, что они испытывают в данной ситуации. Опора при обосновании на жесты (девочка и мальчик машут руками друг другу). Помощи со стороны педагога не потребовалось. Один же испытуемый (Наталья Б.) никаких комментариев к данной ситуации не дала, тем самым данная эмоциональная ситуация ей не была идентифицирована.

Ни один из обучающихся не смог правильно идентифицировать такие эмоциональные ситуации, как: сюрприз (эмоция удивления), отвержение людей (эмоция презрения). В первом случае все испытуемые доказывали, что главный герой испытывает чувство радости при получении подарка, а не удивление (как задумано первоначально). Во втором же случае, мнения разделились: четверо обучающихся (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д., Егор П.) утверждали, что главная героиня испытывает чувство печали, один из испытуемых (Федор К.) - чувство гнева. Помощь со стороны педагога в виде наводящих вопросов не была использована обучающимися.

Четверо испытуемых (Наталья Б., Федор К., Арсений О., Егор П.) неадекватно идентифицировали эмоциональную ситуацию наказания (эмоция стыда). Помощь в виде наводящих вопросов обучающимися не использовалась. Один из обучающихся (Ольга К.) адекватно идентифицировала данную ситуацию, опираясь при обосновании на позу и жесты героя. Помощь со стороны экспериментатора не потребовалась.

Этап 2 Результаты диагностики способности соотнесения полного (фотография) и схематичного (пиктограмма) изображений признаков эмоций.

Все испытуемые адекватно соотнесли пиктограммы и фотографии, изображающие такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, страх, удивление. В основном при обосновании обучающиеся опирались на более ярко выраженные, типичные для каждого определенного эмоционального состояния признаки (мимические проявления):

- улыбка – эмоция радости; - нахмуренные брови, опущенные уголки губ (особое положение губ) – эмоция гнева; - широко открытый рот, испуганный взгляд, высоко поднятые брови – эмоция страха; - приоткрытый рот, особое положение бровей – эмоция удивления.

В данном случае со стороны педагога не было оказано какой-либо помощи.

*Таблица 3*

***Обобщенные данные по диагностике способности соотнесения полного (фотография) и схематичного (пиктограмма) изображений признаков эмоций у обучающихся экспериментальной группы***

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+	+	+	+	+
Печаль	-	+	-	+	-
Гнев	+	+	+	+	+
Страх	+	+	+	+	+
Отвращение	+	-	+	+	+
Стыд (вина)	-	+	-	+	-
Презрение	+	-	+	+	+
Удивление	+	+	+	+	+

«+» - адекватность выбора пары (пиктограммы и фотографии)

«-» - неадекватность выбора пары (пиктограммы и фотографии)

Трое испытуемых (Наталья Б., Арсений О., Егор П.) не смогли адекватно соотнести пиктограммы и фотографии, изображающие эмоции стыда и печали. В данном случае была оказана помощь со стороны экспериментатора в виде наводящих вопросов, но обучающиеся оставили

свой выбор без изменения. Обосновать свой выбор они не смогли. Двое обучающихся (Наталья Б., Федор К.) сделали правильный выбор пар, указав наиболее яркие проявления данных эмоциональных состояний (локализация мимических проявлений в области рта и глаз).

Четверо испытуемых (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д., Егор П.) адекватно соотнесли пиктограммы и фотографии, изображающие эмоции отвращения и презрения. При обосновании выбора пар, обучающихся опирались на рисунок рта, выражение глаз, положение бровей. Один обучающийся (Федор К.) не смог дифференцировать данные эмоциональные состояния, поскольку пиктограммы, изображающие эмоции отвращения и презрения показались ему похожими. Помощью со стороны экспериментатора не воспользовался.

В качестве эталона все испытуемые выбрали пиктограммы, так как схематичное изображение эмоций более доступно для обучающихся данной категории.

### Этап 3 Результаты диагностики уровня воспроизведения эмоций.

*Таблица 4*

#### **Обобщенные данные по диагностике уровня воспроизведения эмоций у обучающихся экспериментальной группы**

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
Печаль	+ (2)	+ (1)	+ (3)	+ (2)	+ (2)
Гнев	+ (3)	+ (1)	+ (3)	+ (3)	+ (1)
Страх	+ (1)	+ (1)	+ (2)	+ (1)	+ (1)
Отвращение	+ (3)	+ (1)	+ (3)	+ (3)	+ (1)
Стыд	-	-	-	-	+ (3)
Презрение	-	-	-	-	+ (3)
Удивление	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)

«+» - эмоция воспроизведена

«-» - эмоция не воспроизведена

(1,2,3) – номер попытки

Все обучающиеся в первой попытке и без оказания какой-либо помощи со стороны экспериментатора воспроизвели эмоции радости и удивления. Локализация мимических проявлений – рот, глаза, брови.

Но трое испытуемых (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д.) показали низкий уровень дифференциации эмоций удивления и страха, что проявлялось в одинаковой картине локализации мимических проявлений при воспроизведении.

Наибольшие трудности испытали четверо обучающихся (Наталья Б., Федор К., Арсений О., Ольга Д.) при воспроизведении эмоций стыда и презрения, даже при оказании помощи со стороны экспериментатора в виде наводящих вопросов. Можно предположить, что данные эмоциональные состояния недоступны для понимания обучающихся. Один из испытуемых (Егор П.) воспроизвел данные эмоциональные состояния только с третьей попытки и при оказании помощи. Локализация мимических проявлений – рот, глаза. Воспроизведение точное и яркое.

Остальные эмоциональные состояния (печаль, гнев, страх, отвращение) были воспроизведены всеми обучающимися с разных попыток и при оказании помощи со стороны экспериментатора. Особенно точно и ярко воспроизводилось эмоциональное состояние отвращения, особенно после наводящих вопросов педагога (Например, какое выражение лица ты сделаешь, если перед тобой поставят тарелку с едой, которая тебе не нравится? и т. п.). При воспроизведении данной эмоции практически у всех обучающихся задействованы все мышцы лица (создается гримаса отвращения).

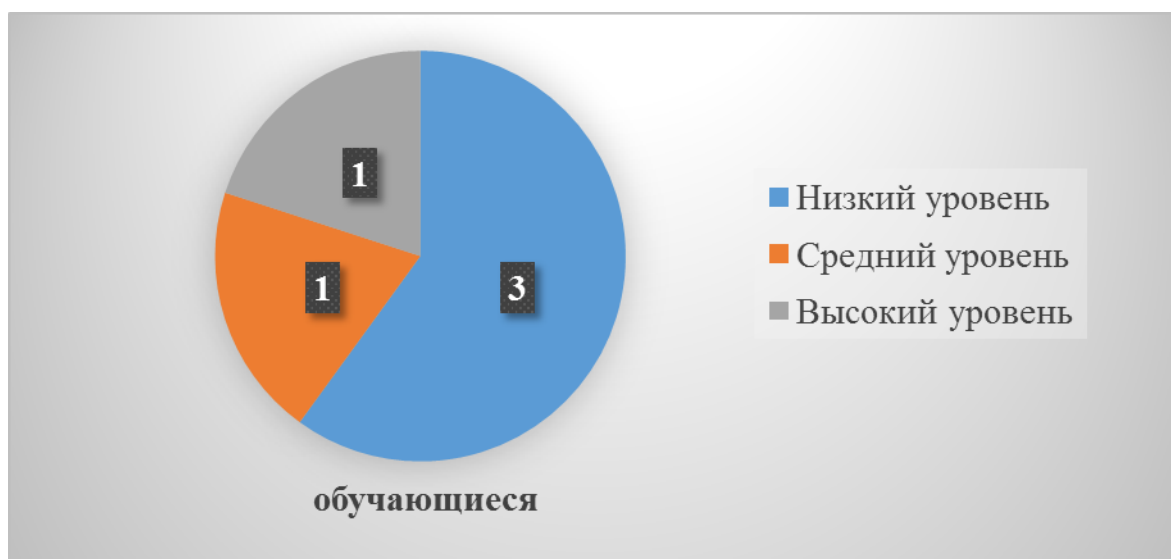
В целом у всех обучающиеся наблюдается отсутствие тонких оттенков проявления эмоциональных состояний.

При оценке полученных результатов можно выявить уровень воспроизведения эмоций (выразительность и произвольность) каждого обучающегося:

- низкий уровень – 3 человека (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д.)

- средний уровень – 1 человек (Федор К.)

- высокий уровень – 1 человек (Егор П.)



***Рис. 2. Итоговая диаграмма уровней воспроизведения эмоций  
(выразительность и произвольность) обучающихся***

### **Обобщенные результаты по диагностике эмоциональной сферы**

1) Восприятие экспрессивных (мимических) признаков: при выполнении заданий, требующих от обучающихся восприятия мимических признаков, соответствующих тому или иному эмоциональному состоянию, наблюдались следующие особенности:

- воспринимаются в первую очередь наиболее ярко выраженные признаки проявления эмоциональных состояний (улыбка, нахмуренные брови и т.д.);

- обучающимися данной группы не воспринимаются более тонкие оттенки выражения той или иной эмоции (только в редких случаях обращается внимание на выражение глаз).

2) Понимание эмоционального содержания: не испытывают трудностей при идентификации таких эмоциональных ситуаций как: день рождения (эмоция радости), драка (эмоция гнева), нападение (эмоция страха), отвержение пищи (эмоция отвращения).

При опознании опора идет на мимические и пантомимические проявления данных эмоциональных состояний. Испытывают трудности при идентификации ситуации сюрприза (эмоция удивления), отвержения людей (эмоция презрения), наказание (эмоция стыда или вины). С трудом понимают эмоциональное содержание данных ситуаций, даже при оказании помощи со стороны педагога в виде наводящих вопросов.

3) Идентификация эмоций: у 4 обучающихся – на низком уровне, у 1 – на среднем уровне, на высоком – 0 обучающихся.

4) Вербализация эмоций: в целом у всех испытуемых - на низком уровне. Не сформированы понятия, обозначающие эмоциональные состояния.

5) Воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность): у 1 обучающегося – высокий уровень, у 1 обучающегося – средний уровень, у 3 обучающихся – низкий уровень.

6) Актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений: при идентификации некоторых эмоциональных ситуаций (состояний) обучающиеся опираются на собственный эмоциональный опыт. Не сформированы такие эмоциональные представления, как отвержение, презрение людей, а также слабо сформированы представления о чувстве вины (стыда).

7) Индивидуальные эмоциональные особенности (фактор эмоциональной напряженности, форма эмоционального реагирования, эмоциональный стиль): для обучающихся данного класса характерны высокий уровень эмоциональной напряженности; положительный фон эмоционального реагирования; адекватная форма эмоционального реагирования на эмоциогенный раздражитель (то есть адекватная реакция в виде положительных и отрицательных эмоций в определенной ситуации); низкий уровень переживания и выражения различных эмоциональных состояний.

## ***Методика 2 «Оцени свое поведение».***

У всех обучающихся преобладает поведенческая форма оценки персонажей картинок (оценка ориентирована на содержание действия, совершаемого персонажем). Обучающиеся относятся к 1 группе (которые оценивают героев картинок только на основе их внешнего вида, собственных симпатий и антипатий), потому что в комментариях, которые сопровождают оценку, говорится в основном о внешности и привлекательности персонажа, при этом сам выбор мало аргументирован.

Протокол ответов, обучающихся представлен в приложении 12.

## ***Методика 3 «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».***

Ольга Д.

Цветовая гамма: оба рисунка выполнены в одной цветовой гамме. Рисунки яркие, использованы такие цвета, как голубой, желтый, зеленый, черный, красный, фиолетовый, розовый.

### **1) Рисунок «самого красивого».**

В ходе беседы Оля рассказала, что на данном рисунке изображена хорошая девочка. Формально-стилистическая характеристика. Линии ровные, нажим умеренный, обучающаяся эмоционально стабильна. Рисунок пропорционален листу бумаги. Расположен по центру, что говорит об адекватной самооценке и уверенности в себе.

Содержание. На рисунке изображен дом, девочка, цветы, облака, солнце, трава. Дом изображен с крышей, окнами, дверью с ручкой. Из трубы идет дым. Изображение девочки подробное. Прорисованы все части тела и лица, что говорит о гармоничном эмоциональном развитии. Но волосы и форма тела о мужественности, а сильные руки о вере в себя и в свои возможности.

### **2) Рисунок «самого не красивого».**

В ходе беседы Оля рассказала, что на данном рисунке изображена избушка Бабы Яги и мальчик – он толкается. Формально-стилистическая



характеристика. Линии ровные, нажим умеренный, характеристика полностью повторяет характеристики первого рисунка.

Содержание. На рисунке изображено солнце, дом, небо, цветы и мужчина. Дом похож на «избушку», т.к. есть изображение ног у дома. Из трубы идет дым. Окна и двери присутствуют. Мужчина нарисован подробно. Присутствуют все части тела. Возможно, что есть психотравмирующие сравнение, которое связывает образ мужчины с «самым некрасивым».

Итог: По результатам анализа рисунка, обучающегося можно отнести к 3 группе.

Наталья Б.

1) Рисунок «самого красивого».

В ходе беседы Наташа рассказала, что на данном рисунке изображена просто картинка.

Цветовая гамма: использование цветов: оранжевый, зеленый, розовый. Формально-стилистическая характеристика. Уверенный по силе нажим, говорит об эмоциональной стабильности обучающегося. Соотношение размера рисунка к размеру листа адекватно. Рисунок симметричен.

Содержание рисунка: Изображен «головоног». Туловище покатое, круглое, передает женственность. На лице изображены глаза, нос, рот. Ушей нет – стремление избежать вербальной информации. Конечностей нет - нет чувства опоры.

2) Рисунок «самого не красивого».

В ходе беседы Наташа рассказала, что на данном рисунке изображен заяц.

Цветовая гамма: использование цветов: зеленый, голубой, простой карандаши. Формально-стилистическая характеристика. Линии ровные и нажим умеренный. Рисунок чрезмерно заполняет лист, что подтверждает завышенную самооценку у обучающегося. Рисунок излишней симметричен, значит что у обучающегося тугоподвижность личности.

Содержание рисунка: Изображен заяц. У животного голова больше тела, для обучающегося характерно чувство интеллектуального превосходства. Конечности на рисунке присутствуют, что говорит о вере в собственные силы. Туловище у животного маленькое и округлое, передает женственность

Итог: По результатам анализа рисунка, обучающегося можно отнести к 3 группе.

#### Егор П.

Цветовая гамма: использование цветов: при изображении рисунка обучающийся использует только простой карандаши.

##### 1) Рисунок «самого красивого»

В ходе беседы Егор рассказал, что на данном рисунке изображен пушистый котик. Формально-стилистическая характеристика. Рисунок маленький – обучающийся не уверен в себе, чрезмерно сдержан, стеснителен. Расположен рисунок по центру, но при этом, отсутствуют существенные детали рисунка, признак защитного механизма.

Содержание рисунка: изображен кот. Нарисована голова, туловище, хвост. Ламы отсутствуют. На морде изображены: глаза, рот, уши – отсутствуют, стремление избежать вербальной информации.

##### 2) Рисунок «самого не красивого»

В ходе беседы Егор рассказал, что на данном рисунке изображена злая девочка. У нее большие зубы. Формально-стилистическая характеристика. Рисунок расположен в нижней части листа, что может говорить о заниженной самооценке. В рисунке замечен недостаток деталей, возможно, что обучающийся испытывает депрессивное состояние.

Содержание рисунка: изображена «злая девочка». Уши, нос, плечи, шея, волосы отсутствуют. Таким образом, человек «состоит» из головы, туловища (треугольник) и ног. На лице изображены глаза и рот (с зубами).

Обучающийся стремится избегать вербальную информацию, хотя стремится высказывать свое мнение, не верит в свои силы.

Итог: По результатам анализа рисунка, обучающегося можно отнести к 1 группе.

Арсений О.

1) Рисунок «самого красивого»

В ходе беседы Сеня рассказал, что на данном рисунке изображен он и Мария Дмитриевна, т. е. экспериментатор.

Цветовая гамма рисунка бедная, использовано два цвета (коричневый, красный), присутствуют надписи ручкой синего цвета. Формально – стилистическая характеристика. Линии легкие, слабые, поверхностные, что говорят о повышенной тревожности. Рисунок достаточно большой, т. е. ребенок имеет завышенную самооценку. Сочетания больших размеров рисунка и еле видных линий говорит о нереализованных, неудовлетворенных потребностях ребенка.

Содержание рисунка: изображен Сеня и Мария Дмитриевна (как подписывает сам обучающийся), т. е. экспериментатор. Себя, обучающийся, изобразил без ушей (стремление избегать вербальной информации) и без ног (не верит в свои собственные силы). При этом туловище, Арсений изобразил угловатым, что говорит о мужественности и половой идентификации, но плечи отсутствуют, ребенок ощущает свою малоценность, ничтожность.

2) Рисунок «самого не красивого»

В ходе беседы Сеня рассказал, что на данном рисунке изображена подушка.

Цветовая гамма. Сеня использовал для рисунка ручку и красный карандаш. Формально – стилистическая характеристика. Второй рисунок точно также чрезмерно большой. Нажим изменился, стал сильным (агрессивность). Рисунок расположен в центре, без смещений. Рисунок не симметричен, но при этом нельзя сказать, что в нем присутствует выраженная асимметрия.

Итог: По результатам анализа рисунка, обучающегося можно отнести к 1 группе.

Использование «головоногов» в сюжете рисунков в данном возрасте говорит о низком уровне социализации и эмоциональности, а также подтверждает наличие умственной отсталости.

Федор К.

1) Рисунок «самого красивого»

В ходе беседы Федя рассказал, что на данном рисунке изображен дом.

Цветовая гамма. Обучающийся использовал всего два цвета – зеленый и черный (простой графитный карандаш). Формально – стилистическая характеристика. Нажим ровный и умеренный, ребенок эмоционально стабилен и спокоен при выполнении задания. Рисунок дома достаточно большой, что свидетельствует о стремлении к самораспространению. Рисунок расположен в центре, что говорит об адекватной самооценке. Рисунок симметричен, но на нем недостаточно деталей, что говорит о депрессивном состоянии.

Содержание рисунка: изображен дом с дверью (без ручки), с одним окном, крышей и трубой. Из трубы не идет дым, а окна не украшены изнутри занавесками. К дому нет дороги, ступеней, нет забора. Это может говорить о чувстве отсутствия заботы, уюта, излишней замкнутости.

2) Рисунок «самого не красивого»

В ходе беседы Федя рассказал, что на данном рисунке изображена «Злая девочка», огурец, шкаф.

Цветовая гамма. Рисунок яркий. Цвета: синий, зеленый, красный, бордовый, оранжевый. Формально – стилистическая характеристика. Линии без лишнего нажима, ровные, по размеру рисунок адекватен формату листа. В фигурах заметно смещение влево, что говорит о том, что ребенок ориентирован на прошлое. Присутствует закрашивание (неуверенность, беспокойство).

Содержание рисунка: нарисована «девочка злая», огурец, шкаф. Все изображение одушевленное. Огурец нарисован красным цветом. Шкаф

изображен в два раза меньше огурца и имеет шею и голову. «Девочка злая» закрашена.

Итог: По результатам анализа рисунка, обучающегося можно отнести к 4 группе.

Таким образом, можно отметить что двое обучающихся (Арсений О., Егор П.) относятся к первой группе обучающихся с низким уровнем развития социальных переживаний; низкий уровень социализации сочетается с низким уровнем эмоциональности. Достаточно инфантильны и зависимы. Двое обучающихся (Наталья Б., Ольга Д.) относятся к третьей группе обучающихся со средним уровнем развития социальных переживаний. Обучающиеся эмоциональны, открыты, доверчивы, однако не стремятся к ответственности и предпочитают действовать самостоятельно, а не в большой и шумной компании сверстников. Один обучающийся относится к четвертой группе обучающихся с высоким уровнем развития социальных переживаний. Достаточно комфортно и уверенно чувствуют себя и в контактах со сверстниками, и со взрослыми.



**Рис. 3. Итоговая диаграмма по группам уровней развития социальных переживаний обучающихся**

Работы обучающихся представлены в приложении 13.

**Методика 4. «Оценка эмоционального состояния по типу сдвига  
цветовой чувствительности»**

*Таблица 5*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Арсений О.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-З-С
2.	К-З-С
3.	К-З-С

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: у Арсения функциональное возбуждение (ФВ), что свидетельствует стабильно положительному эмоциональному состоянию.

*Таблица 6*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Федор К.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	З-С-К
2.	З-С-К
3.	З-С-К

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: у Феди функциональная напряжённость, настороженность (ФН), что свидетельствует стабильному нейтральному эмоциональному состоянию.

*Таблица 7*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Егор П.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-З-С
2.	З-С-К
3.	К-С-З

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с функционального возбуждения (ФВ) на функциональную напряжённость, настороженность (ФН), а в конце проведения методики на аффективное возбуждение (АВ), что свидетельствует смене с положительного эмоционального состояния на нейтральное эмоциональное состояние и обратно на положительное эмоциональное состояние.

*Таблица 8*

***Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности (Ольга Д.)***

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-С-З
2.	З-К-С
3.	С-З-К

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с аффективного возбуждения (АВ) на функциональную расслабленность (ФР), а при сборе 3 пробы: функциональное торможение (ФТ), что свидетельствует смене с положительного эмоционального состояния на нейтральное эмоциональное состояние, а в конце на отрицательные эмоциональные состояния.

*Таблица 9*

***Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности (Наталья Б.)***

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-З-С
2.	К-С-З
3.	К-С-З

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с функционального возбуждения (ФВ) на аффективное возбуждение (АВ), при сборе 3 пробы так

же аффективное возбуждение (AB), что свидетельствует стабильному положительному эмоциональному состоянию.

### ***Методика 5 «Несуществующее животное».***

#### **Ольга Д.**

На рисунке изображено животное. Обучающаяся назвала его – «Лежа». Контур животного изображен простым карандашом, а раскрашен цветными. Голова животного зачеркана голубым карандашом. Туловище, уши, ноги – закрашены бежевым карандашом, глаза – оранжевым. Части животного: голова, нос, глаза, рот, туловище, лапы.

Рисунок расположен ближе к верхнему краю листа – высокая самооценка, недостаточное признание со стороны окружающих. Рисунок смещен вправо, что показывает ориентацию на будущее. Голова животного в положении «анфас», трактуется как эгоцентризм. На голове есть уши, глаза, нос, рот. Уши расположены высоко на голове, свидетельствует заинтересованности в информации, значимости мнения окружающих о себе. Глаза большие, с прорисовыванием зрачка – переживание, страх. Туловище – покатое, напоминает каплю – женственность. Лапы присоединены к туловищу – характер контроля за рассуждениями. Лапы разные по форме, виду – своеобразие установок и нестабильности.

Все элементы рисунка закрашены не ровно, штрихи выходят за контуры. Нажим линий легкий, умеренный. Очевидные указания в рисунке на агрессию, тем что животное живет одно, а так же что «Когда увидит людей, пугает их». На рисунке имеются дополняющие части: цветы, солнце, трава, облака.

**Как зовут животное?** Лежа. **Где живет, с кем?** На улице, один. **Чем питается?** Колбасой и сосисками. **Какое настроение у него?** Хорошее. **Что любит, а что нет?** Любит белку. **Есть ли друзья, враги, как с ними борется?** Когда увидит людей, пугает их. **Чего/кого боится?** Волка.



### **Егор П.**

На рисунке изображено животное. Обучающийся назвал его – «Слоненок». Животное изображено простым карандашом. Части животного: голова, большой нос, туловище, лапы с когтями, глаза (расположены вертикально), рот. Острые импульсивные линии – это признак агрессии, наличие когтей – агрессивные приспособления. Рисунок расположен в нижней части листа (заниженная самооценка, нерешительность), так же смещен вправо, что показывает ориентацию на будущее. Отсутствуют существующие детали: уши, шея, верхние лапы. Сильно выделяется большой нос. Нажим линий ровный, умеренный по силе выражает эмоциональную стабильность. Туловище угловатое – мужественность. Голова расположена не стандартно. Других дополняющих деталей на рисунке нет.

**Как зовут животное** Слоненок. **Где живет, с кем?** С ребенком в Африке. **Чем питается?** Водой. **Какое настроение у него?** – (ответа нет). **Что любит, а что нет?** Ничего. **Есть ли друзья, враги, как с ними борется?** Нет. **Чего/кого боится?** Леопарда.

### **Арсений О.**

На рисунке изображено животное. Обучающийся нарисовал рисунок до середины и сказал, что он окончил и это у него сова, но после того как был задан вопрос: «Точно ли все?», начал молча рисовать дальше. Назвал его – «Баба яга». На вопрос: «А это точно животное?», ответил: «Да». Практически на все дополняющие вопросы отвечал либо односложно, либо отказывался.

Животное изображено простым карандашом. Основной цвет: красный. Части животного: голова, глаза, нос, рот, туловище, ноги с когтями. Наличие когтей – агрессивные приспособления. Много рук (одна из которых похожа на крыло, остальные похожи на горбы). Рисунок смещен влево, что показывает ориентацию на прошлое. Отсутствуют существующие детали: уши, шея. Нажим линий сильный – агрессивность, тенденция к подавлению окружающих. Выраженная асимметрия – чувство дисбаланса,

незащищенность, спонтанность в поведении. Других дополняющих деталей на рисунке нет.

**Как зовут животное** Баба яга. **Где живет, с кем?** В классе. **Чем питается?** Хлебом. **Какое настроение у него?** Хорошее. **Что любит, а что нет?** – (ответа нет). **Есть ли друзья, враги, как с ними борется?** Нет. **Чего/кого боится?** Пчел.

### **Наталья Б.**

На рисунке изображено животное. Обучающаяся назвала его «Маро». В ходе рисования она обводила стирательную резинку (в дальнейшем это будет голова и туловище). Животное изображено в двух цветах: голубой (основной, контур животного, части головы, руки, ноги), оранжевый (волосы, раскрашено тело). У животного есть все части тела: голова (глаза, нос, рот, уши, волосы), туловище, руки (с пальцами), ноги (с пальцами). Размер рисунка средний. Расположен на листе по центру (ориентация на настоящее). На вопрос: где живет – отвечает: «Тут». Нажим линий сильный – агрессивность, тенденция к подавлению окружающих.

**Как зовут животное** Маро. **Где живет, с кем?** Тут (в классе). **Чем питается?** Ничем. **Какое настроение у него?** Хорошее. **Что любит, а что нет?** – (ответа нет). **Есть ли друзья, враги, как с ними борется?** Нет. **Чего/кого боится?** – (ответа нет).

### **Федор К.**

На рисунке изображено животное. Обучающийся назвал его – «Корова». Животное изображено в двух цветах: основной - простой карандаш, голубой – раскрашены ноги. Части животного: голова, большие глаза (заполняют большую часть лица), тело, две ноги, хвост.

Нажим линий ровный, умеренный по силе выражает эмоциональную стабильность. Рисунок расположен ближе к верхнему краю листа – высокая самооценка, недостаточное признание со стороны окружающих, так же смещен влево, что показывает ориентацию на прошлое. Отсутствуют существующие детали: уши, нос, рот (дипрессивное состояние, тенденция от

ухода от действительности). Нажим линий ровный, умеренный по силе выражает эмоциональную стабильность. Туловище угловатое, напоминает прямоугольник – мужественность. Голова расположена на шее. Глаза изображены без зрачков. Других дополняющих деталей на рисунке нет.

**Как зовут животное** Корова. **Где живет, с кем?** Около забора. **Чем питается?** Пьет молоко. **Какое настроение у него?** – (ответа нет). **Что любит, а что нет?** – (ответа нет). **Есть ли друзья, враги, как с ними борется?** Нет. **Чего/кого боится?** Никого.

Работы обучающихся представлены в приложении 14.

Результаты диагностики: 3 обучающихся из 5 не совсем правильно поняли инструкцию (дали названия, которые реально существуют).

Таким образом, анализ экспериментальных данных по выявлению особенностей эмоциональных проявлений в образовательных условиях у обучающихся с умеренной умственной отсталостью выявил, что у обучающихся низкий уровень эмоциональной сферы, это дало основание для составления направлений коррекционной работы.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

1. Для диагностики особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью рассмотрены методики:

- Е. И. Изотовой по диагностике эмоциональной сферы обучающихся младшего школьного возраста – «Эмоциональная идентификация»;

- «Оцени свое поведение» – модификация теста А. Л. Венгера, разработанной и апробированной под руководством Т. Д. Марцинковской, М. Митру;

- «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» – построена на подходах к обработке неконструктивных рисуночных методов,

предложенных В. С. Мухиной. Разработана под руководством Т. Д. Марцинковской;

- «Оценка эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности» целью является экспресс диагностика эмоционального состояния испытуемого;

- «Несуществующее животное» (По М. З. Дукаревич) направлена на диагностику личностных особенностей, в том числе эмоциональные проявления обучающихся. Данные методики помогают выдвинуть гипотезу об особенностях личности.

2. В ходе анализа экспериментального исследования выявилась незрелость, а также низкий уровень эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, это дало основание для составления коррекционной работы по формированию адекватных эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

#### **3.1. Проект программа коррекционно-развивающего курса по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

На основании результатов, представленных в параграфе 2.3. можно констатировать необходимость составления направлений коррекционной работы по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью, целью которой является коррекция и развитие эмоциональной сферы, способствующие максимально возможной социальной адаптации обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

##### **Пояснительная записка**

**Правовой основой** программы являются следующие нормативно-правовые документы:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ) [44].
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ №1599 от 19.12.2014 [43].
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [34].

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1015 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [33].

5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [13].

6. Закон Свердловской области от 15 июля 2013 года № 78-ОЗ «Об образовании в Свердловской области» [5].

7. Устав Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» [42].

8. Локальные акты образовательного учреждения.

### **Общие задачи коррекционной работы**

1. Организация углублённого психолого-педагогического изучения каждого обучающегося.

2. Анализ структуры дефекта обучающихся, определение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, проектирование индивидуального образовательного маршрута (индивидуальной коррекционно-развивающей программы).

3. Определение особых образовательных потребностей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями, дифференциация программы обучения.

4. Определение особенностей организации образовательного процесса для каждой категории обучающихся в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью выраженности интеллектуального дефекта.

5. Разработка определённых условий, которые помогают изучению обучающимися с умственной отсталостью адаптированной образовательной программы общего образования и их интеграции в образовательной организации.

6. Осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями с учётом индивидуальных психофизических особенностей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).

7. Разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и групповых занятий для обучающихся; реализация системы мероприятий по социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью.

8. Оказание родителям (законным представителям) обучающихся консультативной и методической помощи.

### **Принципы коррекционной работы**

1. Принцип приоритетности интересов обучающегося определяет отношение сотрудников организации, которые призваны оказывать всем обучающемуся помощь в развитии с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

2. Принцип системности – создаёт единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

3. Принцип непрерывности обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьника с учетом изменения его личностной сферы.

4. Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с обучающимися с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

5. Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блока в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.

6. Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

7. Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Содержание коррекционной работы в условиях школьного обучения предполагает формирование и развитие основных составляющих эмоциональной сферы обучающихся. Также коррекционное воздействие ставит задачу освоения сферы межличностных отношений. Это освоение происходит через формирование навыков просоциального поведения и основных этических норм и определяется своеобразием эмоционального развития обучающихся с умеренной. Также содержание программы учитывает то, что подобные обучающиеся с большими затруднениями выделяют другого человека в качестве объекта для взаимодействия, обучающиеся продолжительное время усваивают нормы поведения, почти не проявляют коммуникативной инициативы, крайне редко используют полученные ими знания, умения и навыки в быту, таким обучающимся на постоянной основе необходима направляющая помощь учителя.



Общей **целью** образования обучающихся по 2 варианту АООП является развитие личности, формирование общей культуры, которая соответствующей общепринятым нравственным и социокультурными ценностями. Также у обучающихся необходимо формировать навыки, которые пригодятся им в повседневной жизни, которые помогут достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности.

**Цель программы** – коррекция и развитие эмоциональной сферы, способствующие максимально возможной социальной адаптации обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

**Задачи:**

- развитие навыка понимания своих эмоциональных реакций и реакций окружающих;
- формирование навыка адекватного проявления своих эмоций в связи с предметом, событием и в ситуациях социального взаимодействия в том числе невербальными средствами общения;
- развивать способность управлять своими эмоциональными проявлениями;
- формирование навыка социально приемлемого взаимодействия;
- увеличение и развитие словаря;
- исправление проблем в коммуникации;
- формирование социально приемлемых форм поведения (в стенах школы, дома, на улице и т.д.);
- формирование учебного поведения (формирование у обучающихся умения выполнять инструкцию, формирование имению выполнять действие по заданному примеру).

Коррекционная работа по развитию эмоциональной сферы проходит в несколько этапов. Материал программы структурирован по блокам. Работа планируется таким образом, что программное содержание предыдущих блоков повторяется в каждом последующем блоке. Благодаря такому подходу уточняется не только качество усвоения программного содержания

предыдущего блока, но и расширяется и разнообразится деятельность обучающихся. На начальном этапе ученикам даются заготовленные образцы поведенческих и эмоциональных реакций. Обучающихся мотивируют на повторение, копирование, воспроизведение вместе с педагогом, частично самостоятельно и полностью самостоятельно.

### **Общая структура занятия**

1. Вводная часть занятия.
2. Основное содержание занятия.
3. Заключительная часть

#### **Вводная часть.**

Вводная часть призвана настроить обучающихся на продуктивную работу, снизить их тревожность и эмоциональные переживания. В этой части занятия используются упражнения и задания, которые снимают эмоциональное напряжение и готовят учеников к дальнейшей плодотворной работе.

#### **Основное часть занятия**

В основной части занятия, обучающиеся выполняют упражнения, которые нацелены на развитие эмоционально-волевой сферы. Задания составлены из следующих разделов:

- Пропедевтический этап работы.
- Создание эмоционально благоприятной атмосферы.

Развитие правильного понимания и использования выразительных движений рук (жесты и пантомимика).

- Формирование и развитие навыка понимать и повторять продемонстрированные эмоциональные состояния.
- Развитие коммуникативных способностей и просоциального поведения.
- Этическая грамматика.

## **Заключительная часть**

В заключительной части занятия проводятся упражнения, способные сообщить обучающимся о завершении занятия. Подобные упражнения нацелены на развитие продуктивных видов взаимоотношений с окружающими (в школе, дома); повышение социального статуса ученика в коллективе.

Коррекционный курс осваивают обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, в соответствии с их возможностями к обучению и темпом усвоения программного материала.

Показателем усвоения обучающимися коррекционного курса является овладение способами практической ориентировки: методом проб и практическим примериванием.

*Личностные и предметные результаты освоения обучающимися с умеренной умственной отсталостью.*

*Личностные:*

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.

*Предметные:*

- минимальный уровень – обязательный для всех обучающихся.
- достаточный уровень.

## **Содержание работы**

### **I. Диагностический период, установление положительного эмоционального контакта с одноклассниками. Пропедевтический этап работы.**

На данном этапе происходит развитие и формирование у обучающихся чувства уверенности, создание ситуации успеха, формирование положительного настроения на работу, формирование положительных впечатления об учебном процессе, развитие желания и мотивации посещать школу.

### **II. Создание эмоционально благоприятной атмосферы.**

Продуцирование благоприятных эмоциональных переживаний. Уменьшение негативных реакций и проявлений на совместную с педагогом деятельность, снижение повышенной агрессии. Применение отвлекающих физических действий для блокировки негативных эмоциональных переживаний. Для этого применяются манипуляции с любимым предметом обучающегося (например, с игрушкой). С этой целью также применяется музыкотерапия. Для ослабления эмоционального возбуждения используются игры «В кляксы», «Мыльные пузыри» и т. д [48, 50].

### **III. Развитие правильного понимания и использования выразительных движений рук.**

Жесты. Утвердительный «Да», отрицательный «Нет»; указывающие жесты «Там», «Тут», «Это я», «Это мое», «Это там», «Это тут», «Чье это?». Приветствующие жесты: поздороваться, попрощаться, используя вербальные и/или невербальные средства (зрительного контакта, улыбка, кивок головой, одобряющие движение рукой).

Формирование пантомимических умений. Подражание движениям зайца, лисы, дятла, ёжика медведя и других животных.

### **IV. Формирование умения распознавать и воспроизводить эмоциональные состояния.**

Формирование навыка правильно осознавать и правильно понимать свое эмоциональное состояние.

Формирование умения понимать эмоциональное настроение и эмоциональное состояние другого человека.

Формирование умения проявлять эмоции различными социально приемлемыми способами (вербальными, невербальными).

Эмоции: радость — грусть.

#### **V. Развитие коммуникативных способностей и просоциального поведения.**

Развитие внимания обучающихся к окружающим людям, поддержание потребности в доброжелательном отношении и общении с взрослыми и детьми (желание и умение контактировать и взаимодействовать).

Развитие умения открыто проявлять эмоции и чувства различными социально приемлемыми способами («Давайте познакомимся», «Меня зовут», «Чей это голос?», «Встаньте те, кто...», «Радостные и печальные краски», «Внимательный ребёнок») [49].

#### **VI. Этическая грамматика.**

Воспитанность как этическая норма общения: «Школа доброты» («Волшебные слова», «Вежливый ребята», «Пожалуйста и спасибо» и т.п.).

**Предполагаемые результаты (примерный результативный минимум) освоения программы «Эмоции».**

##### **Обучающиеся в состоянии:**

- сказать своё собственное имя, имена своих родителей, родственников и своих одноклассников или указать указательным жестом на носителя имени;

- приветствовать, прощаться, благодарить («спасибо»), просить прощения («извините»), используя вербальные и невербальные средства коммуникации;

- поддерживать порядок и чистоту на своём учебном месте;

- использовать жесты для невербальной коммуникации (согласно программному содержанию);
- использовать, по возможности, эмоциональный словарь (весело, хорошо, плохо, удачно, приятно и др.);
- выражать мимикой и пантомимикой основные эмоции (радость, печаль, спокойствие, злость, страх);
- делать элементарную мимическую гимнастику.

#### **Обучающиеся демонстрируют:**

- положительные эмоции и взаимоуважение к своим одноклассникам, почтительное отношение к старшим;
- просоциальные чувства: желание помогать другим, угощать, жалеть, делиться, оказывать посильную помощь по отношению к одноклассникам и членам своей семьи;
- интерес к совместной деятельности с другими обучающимися, позитивную реакцию на похвалу;
- адекватные эмоциональные реакции в повседневных ситуациях (на уроках, во время прогулки, в своё личное время и т.п.).

#### **Обучающиеся дифференцируют (понимают):**

- основные эмоции (радость, печаль, спокойствие, злость, страх) на фотоизображении, на картинках, на портретах;
- эмоциональный характер простых мелодии (веселая или грустная музыка) и реагирует на нее соответствующими ритмическими движениями;
- полярные эмоции, проявляемые окружающими людьми;
- отдельные черты характера (добрый, злой, уважительный, ответственный, грубый, скупой, щедрый и могут дать оценку с направляющей помощью учителя).

Во время коррекционного процесса нужно проводить мониторинг деятельности, который будет позволять вести динамику каждого обучающегося, и позволит определить эффективность проведённой работы в целом. Для оценивания нами разработана бальная система оценивания:

0 баллов — действие отсутствует, ученик не представляет его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с педагогом;

1 балл — смысл действия понимает, связывает его с определённой ситуацией, выполняет действие только по указке педагога, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла — преимущественно выполняет действие по указанию педагога, в некоторых случаях в состоянии справиться с заданием самостоятельно;

3 балла — в состоянии самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, часто у обучающегося наблюдаются ошибки, которые ученик исправляет по просьбе педагога;

4 балла — в состоянии самостоятельно применять действие, но в некоторых случаях присутствуют ошибки, которые обучающийся исправляет по замечанию педагога;

5 баллов – ученик в состоянии самостоятельно выполнить действие в любой заданной ситуации.

Подобная система оценивания даёт возможность оценивать, как промежуточные, так и итоговые результаты проведённой работы. Такая система оценивания позволяет во время коррекционной работы выполнять поправки в коррекционный процесс каждого обучающегося, что в свою очередь делает работу более эффективной.

#### **Материально-техническое обеспечение программы «Эмоции»**

- Мультимедийные установки (компьютер, программное обеспечение, презентации).
- Стимульный материал (цветная бумага, методики для развития мелкой моторики, краски, карандаши, мозаика, набор фигур).
- Набор бумажных кукол.
- Театр бумажный по сказкам.
- Куклы.
- Детские миниатюрные игрушки.

- Набор развивающих игрушек: дикие и домашние животные.
- Наглядный материал: картинки, книжки, плакаты, видеоматериалы, мультфильмы.
- Большое настенное зеркало.

Содержание занятий проект программы коррекционно-развивающего курса по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью «Эмоции» представлено в приложении 15. Примеры конспектов занятий представлены в приложениях 17, 18, 19.

### **3.2. Внедрение проекта программы коррекционно-развивающего курса по выявлению сформированности эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью и анализ ее эффективности**

По окончании внедрения программы коррекционно-развивающего курса по выявлению сформированности эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью был проведен итоговый эксперимент с помощью методик, по выявлению эффективности проведения программы «Эмоции».

#### ***Методика 1 «Эмоциональная идентификация».***

#### **Диагностическая серия № 1, формы-В-1 и С-1**

Результаты диагностики уровня идентификации эмоционального состояния

*Таблица 10*

#### ***Обобщенные данные по диагностике уровня идентификации эмоциональных состояний у обучающихся экспериментальной группы***

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)



Гнев	+ (1)	+ (2)	+ (1)	+ (1)	+ (2)
Печаль	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
Страх	+ (2)	+ (2)	+ (3)	+ (2)	+ (1)
Отвращение	+ (3)	-	-	+ (3)	-
Презрение	+ (3)	-	-	+ (3)	-

«+» - идентификация эмоции

«-» - эмоция не идентифицирована

(1, 2, 3) – номер попытки

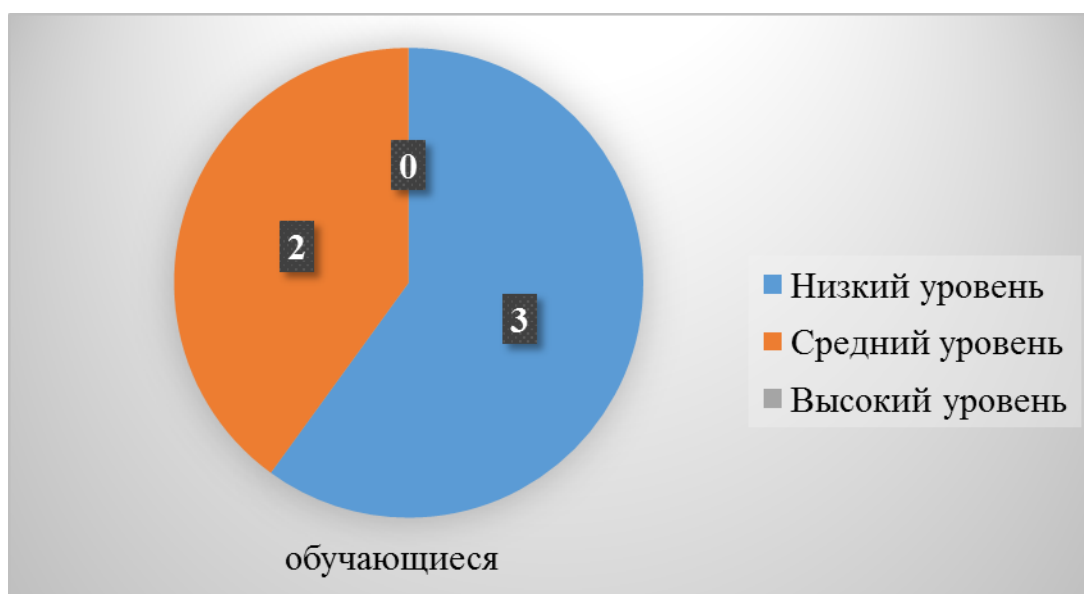
Все обучающиеся с первой попытки идентифицировали эмоции радости, печали (обиды). В данном случае не потребовалось оказания какой-либо помощи со стороны экспериментатора. При обосновании обучающиеся опирались на описание основных внешних проявлений данных эмоциональных состояний – улыбку, при идентификации эмоции радости; слезы, при идентификации эмоции печали.

Трое испытуемых (Федор К., Арсений О., Егор П.) не смогли идентифицировать эмоции отвращения и презрения. Лишь один из обучающихся (Наталья Б.) правильно назвал данных гномов (Завиду и Привереду), которые соответствуют данным эмоция.

Все обучающиеся опознали эмоцию страха. При обосновании старались воссоздать ситуацию, которая привела к проявлению данного эмоционального состояния. («Он испугался. Увидел кого-то» и т. п.).

На основании полученных результатов (эмоция идентифицирована / эмоция не идентифицирована, номер попытки, оказанная помощь со стороны педагога, обоснование выбора) можно выявить уровень эмоциональной идентификации каждого обучающегося:

- низкий уровень – 3 человека (Федор К., Арсений О., Егор П.)
- средний уровень – 2 человека (Наталья Б., Ольга Д.)
- высокий уровень – нет.



**Рис. 4. Итоговая диаграмма уровней эмоциональной идентификации обучающихся**

### **Диагностическая серия № 2, форма-С-2**

Этап 1 Результаты диагностики понимания эмоционального содержания.

Все обучающиеся адекватно идентифицировали такие эмоциональные ситуации, как день рождения (эмоция радости), драка (эмоция гнева), нападение (эмоция страха), отвержение пищи (эмоция отвращения). В данных случаях испытуемым не понадобилась помощь со стороны педагога. При обосновании выбора обучающиеся опирались на окружающую обстановку, на внешний облик героев, на позы героев, на их жесты. Почти все обучающиеся назвали данные эмоциональные состояния. Присутствовали попытки описания ситуации, но в результате приходили к описанию эмоционального состояния героев.

*Таблица 11*

**Обобщенные данные по выявлению понимания эмоционального содержания у обучающихся экспериментальной группы**

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
День рождения – радость	+	+	+	+	+
Драка - гнев	+	+	+	+	+

Нападение - страх	+	+	+	+	+
Расставание - печаль	+	+	+	+	+
Отвержение пищи - отвращение	+	+	+	+	+
Наказание – стыд (вина)	+	-	-	+	-
Сюрприз - удивление	+	-	+	+	-
Отвержение людей – презрение	-	-	-	-	-

«+» - понимание эмоционального содержания ситуации

«-» - непонимание содержания эмоциональной ситуации

Все обучающиеся адекватно идентифицировали ситуацию расставания (эмоция печали). Смогли назвать настроение героев, те чувства, что они испытывают в данной ситуации. Опора при обосновании на жесты (девочка и мальчик машут руками друг другу). Помощи со стороны педагога не потребовалось.

Двое обучающихся не смогли правильно идентифицировать такие эмоциональные ситуации, как: сюрприз (эмоция удивления), отвержение людей (эмоция презрения).

Трое испытуемых (Федор К., Арсений О., Егор П.) неадекватно идентифицировали эмоциональную ситуацию наказания (эмоция стыда). Помощь в виде наводящих вопросов обучающимися не использовалась. Двое из обучающихся (Наталья Б., Ольга К.) адекватно идентифицировали данную ситуацию, опираясь при обосновании на позу и жесты героя. Помощь со стороны экспериментатора не потребовалась.

Этап 2 Результаты диагностики способности соотнесения полного (фотография) и схематичного (пиктограмма) изображений признаков эмоций.

Все испытуемые адекватно соотнесли пиктограммы и фотографии, изображающие такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, страх, удивление. В основном при обосновании учащиеся опирались на более ярко

выраженные, типичные для каждого определенного эмоционального состояния признаки (мимические проявления):

- улыбка – эмоция радости; - нахмуренные брови, опущенные уголки губ (особое положение губ) – эмоция гнева; - широко открытый рот, испуганный взгляд, высоко поднятые брови – эмоция страха; - приоткрытый рот, особое положение бровей – эмоция удивления.

В данном случае со стороны педагога не было оказано какой-либо помощи.

*Таблица 12*

***Обобщенные данные по диагностике способности соотнесения полного (фотография) и схематичного (пиктограмма) изображений признаков эмоций у обучающихся экспериментальной группы***

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+	+	+	+	+
Печаль	-	+	-	+	-
Гнев	+	+	+	+	+
Страх	+	+	+	+	+
Отвращение	+	-	+	+	+
Стыд (вина)	+	+	-	+	-
Презрение	+	-	+	+	+
Удивление	+	+	+	+	+

«+» - адекватность выбора пары (пиктограммы и фотографии)

«-» - неадекватность выбора пары (пиктограммы и фотографии)

Двое испытуемых (Арсений О., Егор П.) не смогли адекватно соотнести пиктограммы и фотографии, изображающие эмоции стыда и печали. В данном случае была оказана помощь со стороны экспериментатора в виде наводящих вопросов, но обучающиеся оставили свой выбор без изменения. Обосновать свой выбор они не смогли.

Четверо испытуемых (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д., Егор П.) адекватно соотнесли пиктограммы и фотографии, изображающие эмоции отвращения и презрения. При обосновании выбора пар обучающихся опирались на рисунок рта, выражение глаз, положение бровей. Один

обучающийся (Федор К.) не смог от дифференцировать данные эмоциональные состояния, поскольку пиктограммы, изображающие эмоции отвращения и презрения показались ему похожими. Помощью со стороны экспериментатора не воспользовался.

В качестве эталона все испытуемые выбрали пиктограммы, так как схематичное изображение эмоций более доступно для обучающихся данной категории.

### Этап 3 Результаты диагностики уровня воспроизведения эмоций.

*Таблица 13*

#### **Обобщенные данные по диагностике уровня воспроизведения эмоций у обучающихся экспериментальной группы**

	Наталья Б.	Федор К.	Арсений О.	Ольга Д.	Егор П.
Радость	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)
Печаль	+ (2)	+ (1)	+ (3)	+ (2)	+ (2)
Гнев	+ (2)	+ (1)	+ (3)	+ (3)	+ (1)
Страх	+ (1)	+ (1)	+ (2)	+ (1)	+ (1)
Отвращение	+ (3)	+ (1)	+ (3)	+ (3)	+ (1)
Стыд	+ (2)	-	-	-	+ (3)
Презрение	+ (3)	-	-	-	+ (3)
Удивление	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)	+ (1)

«+» - эмоция воспроизведена

«-» - эмоция не воспроизведена

(1,2,3) – номер попытки

Все обучающиеся в первой попытки и без оказания какой-либо помощи со стороны экспериментатора воспроизвели эмоции радости и удивления. Локализация мимических проявлений – рот, глаза, брови.

Но трое испытуемых (Наталья Б., Арсений О., Ольга Д.) показали низкий уровень дифференциации эмоций удивления и страха, что проявлялось в одинаковой картине локализации мимических проявлений при воспроизведении.

Наибольшие трудности испытали трое обучающихся (Федор К., Арсений О., Ольга Д.) при воспроизведении эмоций стыда и

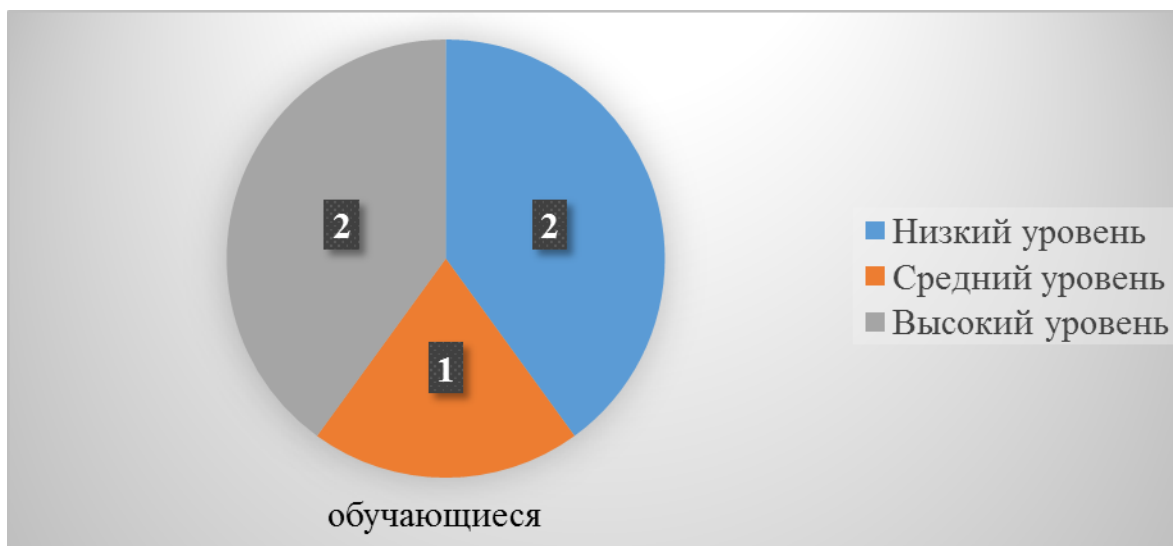
презрения, даже при оказании помощи со стороны экспериментатора в виде наводящих вопросов. Можно предположить, что данные эмоциональные состояния недоступны для понимания обучающихся. Один из испытуемых (Егор П.) воспроизвел данные эмоциональные состояния только с третьей попытки и при оказании помощи. Локализация мимических проявлений – рот, глаза. Воспроизведение точное и яркое.

Остальные эмоциональные состояния (печаль, гнев, страх, отвращение) были воспроизведены всеми обучающимися с разных попыток и при оказании помощи со стороны экспериментатора. Особенно точно и ярко воспроизводилось эмоциональное состояние отвращения, особенно после наводящих вопросов педагога (Например, какое выражение лица ты сделаешь, если перед тобой поставят тарелку с едой, которая тебе не нравится? и т. п.). При воспроизведении данной эмоции практически у всех обучающихся задействованы все мышцы лица (создается гримаса отвращения).

В целом у всех обучающихся наблюдается отсутствие тонких оттенков проявления эмоциональных состояний.

При оценке полученных результатов можно выявить уровень воспроизведения эмоций (выразительность и произвольность) каждого обучающегося:

- низкий уровень – 2 человека (Арсений О., Ольга Д.)
- средний уровень – 1 человек (Федор К.)
- высокий уровень – 2 человек (Наталья Б., Егор П.)



***Рис. 5. Итоговая диаграмма уровней воспроизведения эмоций  
(выразительность и произвольность) обучающихся***

### **Обобщенные результаты по диагностике эмоциональной сферы**

1) Восприятие экспрессивных (мимических) признаков: при выполнении заданий, требующих от обучающихся восприятия мимических признаков, соответствующих тому или иному эмоциональному состоянию, наблюдались следующие особенности:

- воспринимаются в первую очередь наиболее ярко выраженные признаки проявления эмоциональных состояний (улыбка, нахмуренные брови и т.д.);
- обучающимися данной группы не воспринимаются более тонкие оттенки выражения той или иной эмоции (только в редких случаях обращается внимание на выражение глаз).

2) Понимание эмоционального содержания: не испытывают трудностей при идентификации таких эмоциональных ситуаций как: день рождения (эмоция радости), драка (эмоция гнева), нападение (эмоция страха), отвержение пищи (эмоция отвращения).

При опознании опора идет на мимические и пантомимические проявления данных эмоциональных состояний. Испытывают трудности при

идентификации ситуации сюрприза (эмоция удивления), отвержения людей (эмоция презрения), наказание (эмоция стыда или вины).

3) Идентификация эмоций: у 3 обучающихся – на низком уровне, у 2 – на среднем уровне, на высоком – 0 обучающихся.

4) Вербализация эмоций: в целом у всех испытуемых - на среднем уровне.

5) Воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность): у 2 обучающегося – высокий уровень, у 1 обучающегося – средний уровень, у 2 обучающихся – низкий уровень.

6) Актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений: при идентификации некоторых эмоциональных ситуаций (состояний) обучающиеся опираются на собственный эмоциональный опыт.

7) Индивидуальные эмоциональные особенности (фактор эмоциональной напряженности, форма эмоционального реагирования, эмоциональный стиль): положительный фон эмоционального реагирования; адекватная форма эмоционального реагирования на эмоциогенный раздражитель (то есть адекватная реакция в виде положительных и отрицательных эмоций в определенной ситуации); низкий уровень переживания и выражения различных эмоциональных состояний.

### ***Методика 2 «Оцени свое поведение».***

У всех обучающихся преобладает поведенческая форма оценки персонажей картинок (оценка ориентирована на содержание действия, совершаемого персонажем). Обучающиеся относятся к 1 группе (которые оценивают героев картинок только на основе их внешнего вида, собственных симпатий и антипатий), потому что в комментариях, которые сопровождают оценку, говорится в основном о внешности и привлекательности персонажа, при этом сам выбор мало аргументирован.

Протокол ответов обучающихся представлен в приложении 19.



**Методика 3. «Оценка эмоционального состояния по типу сдвига  
цветовой чувствительности»**

*Таблица 14*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Арсений О.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	З-С-К
2.	З-С-К
3.	З-К-С

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: у Арсения функциональная напряжённость, настороженность (ФН), что свидетельствует стабильному нейтральному эмоциональному состоянию.

*Таблица 15*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Федор К.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	З-С-К
2.	З-С-К
3.	З-С-К

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: у Феди функциональная напряжённость, настороженность (ФН), что свидетельствует стабильному нейтральному эмоциональному состоянию.

*Таблица 16*

**Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой  
чувствительности (Егор П.)**

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-З-С
2.	З-С-К
3.	З-С-К

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с функционального возбуждения (ФВ) на функциональную напряжённость, настороженность (ФН), а в конце проведения методики на аффективное возбуждение (АВ), что свидетельствует смене с положительного эмоционального состояния на нейтральное эмоциональное состояние.

*Таблица 17*

***Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности (Ольга Д.)***

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-С-З
2.	З-К-С
3.	З-К-С

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с аффективного возбуждения (АВ) на функциональную расслабленность (ФР), что свидетельствует смене с положительного эмоционального состояния на нейтральное эмоциональное состояние.

*Таблица 18*

***Результаты оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности (Наталья Б.)***

№ пробы	Порядок выбора
1.	К-З-С
2.	К-С-З
3.	К-С-З

На момент проведения методики можно сделать вывод об эмоциональном состоянии обучающегося: изменение с функционального возбуждения (ФВ) на аффективное возбуждение (АВ), при сборе 3 пробы так же аффективное возбуждение (АВ), что свидетельствует стабильному положительному эмоциональному состоянию.

Таким образом у четырех обучающихся нейтральное эмоциональное состояние, а у одного обучающегося стабильное положительное эмоциональное состояние.

Сравнив результаты констатирующего и итогового экспериментов, можно сделать вывод о том, что после проведения коррекционной работы по формированию адекватных эмоциональных проявлений в поведении, наблюдается рост и зрелость уровня эмоциональных проявлений, у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. С целью поддержания достигнутого уровня эмоциональных проявлений, а также для коррекции эмоциональных проявлений, предлагаются методические рекомендации формирования эмоциональных проявлений в поведении.

### **3.3. Методические рекомендации по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью**

Рассматривая вопрос о коррекции эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью, можно говорить о ее гармонизации, направленной на преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной сферы обучающегося, а также о компенсации негативных особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов. То есть методы коррекционного воздействия призваны осуществить такое психологическое воздействие на эмоциональную сферу обучающегося, которое приведет к нормализации ее функционирования.

Н. И. Шевандрин под термином коррекционная работа понимал – систему мероприятий, направленную на исправление недостатков

психологического развития или поведения человека с помощью специальных средств воздействия [45].

Основными условиями осуществления коррекционных воздействий при работе с эмоциональными проявлениями обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются следующие:

1. Проведение коррекционных воздействий по механизму компенсации, то есть с использованием потенциальных способностей обучающегося в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы;

2. Системный подход к коррекционной работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития обучающегося в коррекционную работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и другие), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится (как правило, это система семейного взаимодействия).

Таким образом, устраняются причины, обуславливающие эмоциональные нарушения. Те факторы психической жизни обучающегося, которые включаются в коррекционную работу, выявляются на основе психологической диагностики его развития;

3. Оказание кредита доверия обучающегося, то есть вера в возможности обучающегося и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним;

4. Формулирование целей коррекционной работы в позитивных формулировках (создание позитивных «точек роста»), а также учет того, что цели коррекционного взаимодействия должны быть реалистичными;

5. Охрана интересов обучающегося, то есть построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб обучающемуся. Его психическому и физическому здоровью и так далее; для этого психолог

должен предусмотреть возможные негативные последствия своей коррекционной работы и не допустить их.

Также необходимо учитывать, что любое коррекционное воздействие не всегда приводит к тем положительному результату. Это положение обусловлено тем фактором, что вмешательство в эмоциональную сферу не только оказывает влияние на определенное патологическое проявление, но и приводит к изменениям в целостной структуре эмоциональной регуляции [17].

Основные методы коррекции эмоциональных проявлений обучающегося: игротерапия (директивная и недирективная игротерапия), арттерапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия) и сказкотерапия.

### **Игротерапия**

Одним из методов коррекции и развития эмоциональной сферы, наряду с использованием традиционных методов, является игротерапия.

Игротерапия – процесс взаимодействия обучающегося и взрослого посредством игры, в которой на глубинном ценностном уровне происходит волшебное таинство собирания и укрепления собственного «Я», успешное моделирование собственного настоящего и будущего [45].

По мнению Г. Л. Лэндрета [18], игровая терапия определяется как динамическая система отношений между обучающимся и терапевтом, обученным процедурам игровой терапии, который обеспечивает обучающегося игровым материалом и облегчает построение безопасных отношений для того, чтобы обучающийся мог более полно выразить и исследовать собственное «Я» (чувства, мысли, переживания и поступки) с помощью игры – естественного для обучающегося способа коммуникации. Это процесс сотворчества, содействия, сопереживания, в которой обучающийся и взрослый вместе идут по дороге откровений, открытий и побед [38].

Игра представляет собой определенную диагностическую ценность, кроме того, в процессе игры обучающийся перерабатывает свои душевные конфликты. Недирективная игровая коррекция одновременно решает три основные задачи: 1) способствует развитию самовыражения обучающегося; 2) корригирует имеющийся у обучающегося эмоциональный дискомфорт; 3) формирует саморегулирующие процессы. В процессе недирективной игровой коррекции педагог устанавливает с обучающимся эмпатическое общение, эмоционально сопереживает с ним, устанавливает определенные ограничения в игре. Введение ограничений в игру обучающегося является главным условием достижения коррекционного успеха. Поэтому важная роль в процессе игровой коррекции принадлежит технике формулирования запретов и ограничений [23].

Сказка актуализирует воображение обучающегося, развивает у него умение представлять игровые коллизии, в которые попадают персонажи. Обучающийся не просто подражает, а создает образ персонажа, уподобляется ему. Способность обучающегося входить в роль, уподоблять себя образу — это важное условие, необходимое для коррекции не только эмоционального дискомфорта, но также негативных характерологических проявлений. Свои отрицательные эмоции и качества личности обучающиеся переносят на игровой образ, наделяя персонажи собственными отрицательными эмоциями и чертами характера.

Особое значение в коррекции эмоционально – волевой сферы обучающегося имеют подвижные игры (пятнашки, жмурки и прочие) [23].

### **Арттерапия**

Использование арттерапии в работе с обучающимися в целях коррекции и оптимизации их развития началось еще в XIX в. в практике педагогов, дефектологов и врачей. Приемы изобразительной деятельности и рисования использовались для преодоления недостатков в развитии

сенсомоторных способностей, стимулирования познавательного развития обучающихся, имеющих интеллектуальные трудности.

Основная цель арттерапии связана с гармонизацией личности через развитие ее способностей самовыражения и самопознания. Метод основан на двух базовых психологических способностях человека: символической функции мышления и воображения в творческих процессах самовыражения, связанных с направленностью на поиск новых путей решения проблемы.

Искусство как символическая деятельность стимулирует креативные (творческие) возможности человека, поэтому арттерапия основана на искусстве и творческих продуктивных формах активности. Символический язык искусства позволяет преодолеть действие защитных механизмов, выделить проблемы и проанализировать их.

Различают директивную и недирективную арттерапию. В первом случае задачи ставятся в прямом виде в качестве заданной темы и формы рисования, выполнения совместного рисунка и интерпретации символических значений рисунков. При недирективной арттерапии тема и форма рисования не задаются; педагог выполняет эмоциональную поддержку обучающегося, оказывает ему необходимую помощь.

Традиционно различаются индивидуальная и групповая формы арттерапии. Приоритет отдается групповой форме. Центром арттерапии независимо от формы являются сложности эмоционально – личностного развития обучающегося.

Основные виды арттерапии – это собственно арттерапия (рисуночная терапия и терапия, основанная на изобразительном искусстве), драматерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, библиотерапия, терапия киноискусством. Наиболее разработаны техники рисуночной терапии.

Рисуночная терапия (собственно арттерапия). Арттерапия – построена на использовании изобразительной деятельности и продуктов изобразительной деятельности, изобразительного искусства. Данный вид

включает рисуночную терапию и терапию, основанную на изобразительном искусстве.

Терапия, основанная на изобразительном искусстве, является видом собственно терапии, сущность которого заключается в использовании терапевтического эффекта, возникающего при восприятии произведений изобразительного искусства.

Рисуночная терапия – более активный метод. К ряду эмоциональных проблем, являющихся приоритетными для реализации в методе рисуночной терапии, относятся эмоциональная депривация обучающегося, трудности его эмоционального развития и ситуативного эмоционального состояния, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции. Рисуночная терапия особо показана при тяжелых эмоциональных нарушениях, несформированной коммуникативной компетентности и других проблемах, то есть в тех случаях, когда сложности психического развития являются препятствием для проведения игротерапии. Противопоказания к проведению коррекции на основе метода рисуночной терапии в своей основе связаны с выраженными отставаниями в сформированности изобразительной деятельности и отсутствием мотивации к изобразительной деятельности.

В ходе арттерапевтических занятий педагог-дефектолог реализует ряд функций:

- эмпатическое принятие обучающегося;
- создание атмосферы психологического комфорта и безопасности на занятии, психологическая поддержка;
- постановка задачи, ее структурирование и обеспечение принятия и сохранения обучающимся; помощь в поиске формы выражения темы, заданной обучающемуся;
- педагог также обеспечивает обучающегося необходимыми для создания рисунка средствами, отражает и вербализует те чувства и переживания обучающегося, которые он проявляет в процессе рисования и отражает в своем рисунке.



## **Сказкотерапия**

Появилась на рубеже 60–70-х гг. XX в., обоснованная М. Эриксоном. В России метод начал использоваться с начала 90-х гг.

М. Эриксон обосновал использование метафоры (образа, символически моделирующего аспекты проблемной ситуации субъекта) в терапевтических целях тем, что именно не прямое, опосредованное художественными средствами обсуждение проблемы поможет обратить воздействие к сознанию и бессознательному клиента.

Сказкотерапия, построенная на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии как вида арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально – личностных и поведенческих проблем обучающегося. Сказкотерапия применяется в работе с агрессивными, тревожными, застенчивыми, неуверенными обучающимися.

Метод учитывает эмоциональный интерес обучающегося к восприятию сказки как специфической для данного возраста деятельности. В свою очередь, этот интерес стимулирует эмоциональное включение обучающегося в сказку и становится основой для идентификации с ее героями.

Таким образом, сказка становится средством, которое позволяет обучающемуся присваивать нормы, смыслы, ценности, модели поведения в различных сложных ситуациях. Идентификация обучающегося с героями также помогает понять, что у других имеются такие же, как и у него, проблемы и переживания. Важно, что обучающийся отождествляет себя с положительными героями, так как их положение в сказке, как правило, перзентируется более ярко, эмоционально. Поэтому метод способствует личностному росту обучающегося [10].

## ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

1. На основании результатов диагностического обследования был разработан коррекционно-развивающий курс «Эмоции». Содержание курса ориентировано на коррекцию и развитие эмоциональной сферы, способствующие максимально возможной социальной адаптации обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Так же в структуре проведения занятий в рамках данного курса предполагается ориентир и на развитие личности, формирование общей культуры, которая соответствующей общепринятым нравственным и социокультурными ценностями. Также у обучающихся необходимо формировать навыки, которые пригодятся им в повседневной жизни, которые помогут достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности.

2. По результатам реализации коррекционно-развивающего курса можно отметить, что наблюдается рост и зрелость уровня эмоциональных проявлений, у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. С целью поддержания достигнутого уровня эмоциональных проявлений, а также для коррекции эмоциональных проявлений, предлагаются методические рекомендации формирования эмоциональных проявлений в поведении.

3. Методические рекомендации по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью строятся на основных методах коррекции эмоциональных проявлений обучающегося: игротерапия (директивная и недирективная игротерапия), арттерапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия) и сказкотерапия.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В результате проведенного исследования были достигнуты все поставленные цели и решены все задачи.

В ходе анализа литературы по данной проблеме было выявлено, что развитие эмоциональных проявлений обучающегося с умеренной умственной отсталостью подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей. Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью характеризуются разнообразием нарушений и неравномерностью развития психических функций, в том числе и эмоциональной сферы.

Процесс развития эмоциональных проявлений в образовательных условиях у обучающегося с умеренной умственной отсталостью не носит стихийный характер. Он зависит от характера обучения и воспитания, предполагающее усвоение, обучающимся норм человеческого общения, приобретение индивидуально – практического опыта, целенаправленно организуемое в систематическом педагогическом процессе.

В работе рассмотрены и проведены методики, которые, наиболее подходят для изучения особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Разработан и внедрен коррекционно-развивающий курс «Эмоции». Содержание курса ориентировано на коррекцию и развитие эмоциональной сферы, способствующие максимально возможной социальной адаптации обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Так же в структуре проведения занятий в рамках данного курса предполагается ориентир и на развитие личности, формирование общей культуры, которая соответствующей общепринятым нравственным и социокультурными ценностями. У обучающихся необходимо формировать навыки, которые

пригодятся им в повседневной жизни, которые помогут достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности.

По результатам реализации коррекционно-развивающего курса проведено повторное обследование обучающихся. У обучающихся отмечен рост зрелости уровня эмоциональных проявлений, у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Можно сделать вывод об эффективности внедрения коррекционно-развивающий курс «Эмоции».

С целью поддержания достигнутого уровня эмоциональных проявлений, а также для коррекции эмоциональных проявлений, предложены методические рекомендации формирования эмоциональных проявлений в поведении.

Методические рекомендации по формированию эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью строятся на основных методах коррекции эмоциональных проявлений обучающегося: игротерапия (директивная и недирективная игротерапия), арттерапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия) и сказкотерапия.

Кратко проанализировав представленные методы коррекции эмоциональных проявлений обучающегося, можно сделать вывод, что с помощью представленных методов и методик для коррекции эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной, возможно, добиться успешной коррекции у обучающихся с умственной. Так же поможет обучающемуся осознать себя, свои чувства; с их помощью развивается способность выражать социально одобряемым способом свое отношение к окружающему миру; развивается уверенность в себе.

Таким образом, в результате проведенного исследования были достигнуты все поставленные цели и решены все задачи.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блейхер, В. М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов [Текст] / В. М. Блейхер, С. Н. Боков, И. В. Крук. — М. : Издательство Московского психолого - социального института, 2002. — 512 с.
2. Блюмина М. Г. Клиника и этиология умственной отсталости [Текст] : Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя // Под ред. В. В. Воронковой. — М., 1994.
3. Бурменская, Г. В. Возрастно – психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 416 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] : Педагогика / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 123 с.
5. Закон Свердловской области от 15 июля 2013 года № 78-ОЗ «Об образовании в Свердловской области» [Электронный ресурс]. - URL : <https://rg.ru/2013/07/18/sverdlovsk-zakon78-reg-dok.html> (дата обращения: 01.05.2017)
6. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. — М., 1939.
7. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] : учебн. пособие для вузов / В. В. Зеньковский. — Екатеринбург : Деловая книга, 1995. — 347 с.
8. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; перевод с англ. — СПб. : Питер, 2000. — 464 с.
9. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений /

Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

10. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007 – 784 с.

11. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. - СПб. : Речь, 2003. - 391 с.

12. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В. В. Ковалев – М. : Медицина, 1979. – 608 с.

13. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2009. – 24 с.

14. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева ; под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. - М. : Academia, 2003. - 168 с.

15. Лебедеенко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Методическое руководство. - М. : Прометей; Книголюб, 2003. - 64 с.

16. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

17. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] / В. В. Лебединский, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990 – 196 с.

18. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: Искусство отношений [Текст] / Г. Л. Лэндрет. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 365 с.

19. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.

20. Мартынюк, И. А. Патопсихология [Текст] / И. А. Мартынюк. – К. : Центр учебной литературы, 2008. - 208 с.
21. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей [Текст] : пособие по практической психологии. / Т. Д. Марцинковская — М. : ЛИНКА—ПРЕСС, 1997 - 176 с.
22. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс] : Онлайн версия Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10 – го пересмотра, принятой 43 – ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения – URL : <http://mkb-10.com> (дата обращения : 01.11.2016)
23. Мироненко, В. В. Хрестоматия по психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение 1987 – 447 с.
24. Музыченко Г. Ф. Проективная методика Несуществующее животное [Текст] / Г. Ф. Музыченко – СПб : Речь СПб, 2013. – 556 с.
25. Мустакас, К. Игровая терапия [Текст] / К. Мустакас. – СПб. : Речь, 2003. – 282 с.
26. Немов, Р. С. Психология [Текст] в 3 кн / Р. С. Немов : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 4-е изд. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС» , 2003.  
Кн. 1: Общие основы психологии. - 2003 - 688 с.
27. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой — М. : Школа—Пресс, 1994. - 416 с.
28. Осипова, А. А. Общая Психокоррекция [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2000. – 512 с.
29. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) [Текст] / М. С. Певзнер. - М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 484 с.

30. Петровский, А. В. Психология: Словарь [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
31. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности [Текст] / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1962. – 150 с.
32. Практикум по возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
33. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1015 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [Электронный ресурс]. - URL : <https://rg.ru/2013/10/16/obrprogrammy-dok.html> (дата обращения: 01.05.2017)
34. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М. : Просвещение , 2017 . – 365 с.
35. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под общей ред. А. А. Реана. - СПб. : ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
36. Психология эмоций. Тексты [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М. : Изд Моск. унта, 1984. – 288 с.
37. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский ; перевод с польского. – М. : Прогресс, 1979 – 280 с.
38. Романов, А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики [Текст] : учеб. пособие / А. А. Романов. – М. : Школьная пресса, 2003. – 48 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.



40. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-ов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 199 с.
41. Сикорский, И. А. Воспитание в возрасте первого детства [Текст] / И. А. Сикорский. – СПб. : Изд. А. Е. Рябченко, 1884. – 203 с.
42. Устав Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» [Электронный ресурс]. - URL : [http://ekb5.uralschool.ru/files/scekb5\\_new/df8280aaa17a4bff1443245153899238.pdf](http://ekb5.uralschool.ru/files/scekb5_new/df8280aaa17a4bff1443245153899238.pdf) (дата обращения: 01.05.2017)
43. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение , 2017 . – 78 с.
44. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. – СПб. : Питер, 2014. – 240 с.
45. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка [Текст] / О. А. Федосеева // Молодой ученый. — 2013. — № 3. — С. 446-447.
46. Хомская, Е. Д. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование [Текст] / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова – М. : Издательство Московского университета, 1992 – 180 с.
47. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
48. Шишова, Т.А. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость: эмоционально развивающие игры и задания [Текст] / Т.А. Шишова. – М. : Издательский дом «Искатель», 1997. – 56 с.

49. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

50. Экслейн, В. Развитие личности в игровой терапии: Дибс в поисках себя [Текст] / пер. с англ. В. Никандровой. – М. : Апрель – Пресс: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 256 с.